

Anais do VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e
IV Simpósio Internacional de Educação a Distância



VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações
IV Simpósio Internacional de Educação a Distância

21 a 24 de maio 2017

EDUCAÇÃO INOVADORA E INCLUSIVA



Anais do

VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações
IV Simpósio Internacional de Educação a Distância

21 a 24 de maio 2017

EDUCAÇÃO INOVADORA E INCLUSIVA

S621 Simpósio Internacional de Educação a Distância (4. : 2017 : Presidente Prudente)

Anais do IV Simpósio Internacional de Educação a Distância e VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações : Presidente Prudente, 21 a 24 de maio de 2017 / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. – Presidente Prudente : FCT/CPIDES, 2017

ISSN 2237-0749

1. Educação a distância. 2. Mídias digitais. 3. Educação inclusiva. 4. Formação de educadores. I. Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (6. : 2017 : Presidente Prudente). II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Sumário

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA

ARTIGO COMPLETO	14
A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA SALA DE AULA	15
<i>Fernando Lopes da Silva¹, Graziella Praça Orosco de Souza²</i>	
A AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR	25
<i>Cristiane Viana de Oliveira¹, Vera Lucia Gomes², Francimar Batista Silva³</i>	
ACESSIBILIDADE ESPACIAL EM MUSEUS: ADAPTAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL .	34
<i>Kátia Ariane da Silva¹</i>	
ACESSIBILIDADE FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	41
<i>Lucas Oliveira Bevilacqua¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³</i>	
ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR	47
<i>Rení de Fátima Souza¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³</i>	
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM - ALPHABET LORM - COMO RECURSO FACILITADOR PARA A COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS.....	55
<i>Márcia Debieux de Oliveira Lima¹, Gunnar Correa¹, Janiele de Souza Santos¹, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos², Mario Augusto Pazoti²</i>	
ADAPTAR OU RECRIAR O ENSINO PARA ENSINAR A TODOS? POR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA	63
<i>José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti¹</i>	
A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PEDAGOGIA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE	71
<i>Jane Aparecida de Souza SANTANA¹, Elisa T. M. SCHLÜNZEN²</i>	
A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL ADEQUADO PARA MELHORAR RACIOCÍNIO LÓGICO DA CRIANÇA	81
<i>Paulo Rosas dos Santos¹</i>	
A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES.	90
<i>Suélen Cristiane Marcos de Oliveira¹, Ana Virginia Isiano Lima²</i>	
A INFLUÊNCIA DOS FILHOS DEFICIENTES VISUAIS NO APRENDIZADO DOS PAIS NO FACEBOOK E WEB 2.0.....	99
<i>MEDEIROS, Wanderléia da Silva Antunes¹, MEDEIROS, Ronaldo Anderson de²</i>	
A INTERAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	108
<i>Fabiano da Silva dos Santos¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³</i>	
ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUÇÃO E USO DE MATERIAIS COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	115
<i>Angelo Antonio Puzipe Papim¹, Anna Augusta Sampaio de Oliveira²</i>	
ANÁLISE DO USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA COM UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	123
<i>Mônica Nemézio da Costa Siqueira¹, Matheus Augusto Mendes Amparo², Lucinei Pereira Barbosa Pachella³ e Jussara Oliveto Miralha⁴</i>	

A PEDAGOGIA HOSPITALAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	143
<i>Damaris Caroline Quevedo de Melo</i>	
A PRESENÇA DE ALUNAS COM SURDEZ NAS AULAS DE FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	153
<i>¹Andressa Silva Rezende Maria, ²Ana Maria Osorio Araya, ³Danielle Aparecida do Nascimento Santos</i>	
ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AÇÕES DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR.....	162
<i>Ana Mayra Samuel da Silva¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen², Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³ e Ana Virginia Isiano Lima⁴</i>	
AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO VIGENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	170
<i>Giuzza Ferreira da Costa Victório¹, Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra² e Francimar Batista Silva³</i>	
AS IDENTIDADES DA CULTURA SURDA BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA SURDA AMERICANA	179
<i>Laís dos Santos di Benedetto¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen², Klaus Schlünzen Junior³</i>	
A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR	187
<i>Sandra Luzia Wrobel Straub¹, Clélia M. Malaquias², Tânia Pitombo de Oliveira³, Luiz Kenji Umeno de Alencar⁴</i>	
A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA PARA ALUNOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	197
<i>Glauca Ester Pereira Marchesin¹, Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos² e M^a. Jeong Cir Deborah Zaduski³</i>	
AVANÇOS E DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O DEFICIENTE INTELECTUAL	206
<i>Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra², Maria Madalena Senna¹ e Francimar Batista Silva³</i>	
CARACTERIZAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDAS PELA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	215
<i>Mariane da Piedade Oliveira¹, Luís Paulo Pires Corrêa², Deyliane Aparecida de Almeida Pereira³</i>	
COMPREENSÕES INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES?.....	225
<i>Erica Aparecida Capasio Rosa¹, Ivete Maria Baraldi²</i>	
CURRÍCULO ADAPTADO: NOVA PROPOSTA NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OURINHOS/SP	233
<i>Patrícia Elisabeth Ferreira¹, Letícia Rarek Conceição², Rita Melissa Lepre³</i>	
DE “FACE” COM A LIBRAS: O USO DAS TDIC COMO FERRAMENTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	241
<i>Doani Emanuela Bertan¹, Janaína Tunussi de Oliveira²</i>	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	250
<i>Giuzza Ferreira da Costa Victório¹, Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra² e Francimar Batista Silva³</i>	
DESAFIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA CRIATIVO-PRODUTIVA	259
<i>Raissa Viviani Silva, Maria Beatriz Campos de Lara B. M. Peixoto, Angélica Maria Teodoro Cunha e Aletéia Cristina Bergamin, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i>	

DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES: IMPASSES PARA PRÁTICA DE ENSINO E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA.....	269
<i>Paula Mieco Koizumi Masuyama¹, Renata Portela Rinaldi²</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA ANDRAGOGIA	278
<i>Mônica Campos Santos Mendes¹</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	284
<i>Ronald Leonel Alves de Deus¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³</i>	
ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA: A OBRIGATORIEDADE POR MEIO DO PARECER CNE/CP Nº2/2015	290
<i>Tais Andrade dos Santos¹, Moacir Pereira de Souza Filho²</i>	
ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E ACOLHIMENTO (NAAC) NO CENTRO UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE	298
<i>Carla Roberta Ferreira Destro¹</i>	
ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO, DIVERSIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR - UM BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA DA UFOP	307
<i>ROCHA, Carleugênia¹, ROSA, Letícia², SANTANNA, Adriene³, MIRANDA, Christianne⁴ e SANTANA, Marcelo⁵</i>	
ESTRATÉGIAS DE LOCOMOÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES: OPINIÃO DE ALUNOS CEGOS ACERCA DO USO DA BENGALA.....	317
<i>Loiane Maria Zengo^{1,2}, Maria Luiza Salzani Fiorini¹, Eduardo José Manzini</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: PRIMEIROS ACHADOS DE PESQUISA A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA	326
<i>Juliana Dalbem Omodei¹, Renata Portela Rinaldi²</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	334
<i>Paulo Roberto Brancatti¹, Renata Portela Rinaldi²</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	342
<i>Nilce Léa Lobato Cristovão; Rômulo Pereira Nascimento</i>	
GESTÃO ESCOLAR, DIFICULDADES E BARREIRAS ENCONTRADAS PARA EFETIVAR A INCLUSÃO NA ESCOLA	351
<i>Doraci Schiavinoto¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³</i>	
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O PROFESSOR CONSEGUE?.....	358
<i>Aletéia Cristina Bergamin¹, Denise Rocha Belfort Arantes Brero², Victor Alexandre Barreto da Cunha³, Raissa Viviani Silva⁴, Eliana Marques Zanata⁵</i>	
INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANO/PI: PRÁTICAS DOCENTE E LETRAMENTO	366
<i>João Marcos Messias Miranda¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho³, Jeferson Gomes de Sousa⁴</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ESTRATÉGIAS DE SUCESSO PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	376
<i>Maria Luiza Salzani Fiorini¹, Eduardo José Manzini¹</i>	

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DE DOCENTES.....	385
<i>Rosimar Bortolini Poker¹, Fernanda Oscar Dourado Valentim², Isadora Almeida Garla³</i>	
Inclusão Digital através do Letramento Digital	394
<i>Cristian Ricardo de Andrade¹, Eduardo Martins Morgado²</i>	
INGENIUM- NÚCLEO DE NEUROEDUCAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES.....	401
<i>Prof. Alexandre Vieira, Prof^a Ms. Rosana Oliveira Silva, Liceu Jardim</i>	
INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: DIALOGANDO COM ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	410
<i>Fabiane Salomão Souza I¹</i>	
LIMITES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP	419
<i>Bruno Teremussi Neto¹</i>	
MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E INTERNACIONAL.....	428
<i>Élida Galvão do Nascimento¹, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos²</i>	
ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL	436
<i>Yuri F. Simões Arce¹, Célia Regina da Silva Rocha², Juliano Schimiguel³</i>	
O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EM PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA.....	446
<i>Francimar Batista Silva¹, Edilmar Galeano Marques²</i>	
O ALUNO SURDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.	455
<i>Sandra Luzia Wrobel Straub¹, Rosa Carolina Silva de Gouveia², Genivaldo Rodrigues Sobrinho³, José Luiz Straub</i>	
O CUIDADOR ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO	466
<i>Rosimar Bortolini Poker¹, Bruna Caroline Cardoso²</i>	
O ENSINO DE MATEMÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETOS	476
<i>Naiara Chierici da Rocha¹, Elisa Tomoe Moriya Schläunzen²</i>	
O OBJETO DE APRENDIZAGEM SCRAPBOOK LIBRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR.....	486
<i>Caroline de Santana Garcia¹, Beatriz Alves de Moura², Eliane Regina Moreno Falconi³ e Elisa Tomoe Morya Schläunzen⁴</i>	
O TRABALHO COLABORATIVO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO.....	496
<i>Suélen Cristiane Marcos de Oliveira¹, Ana Virginia Isiano Lima²</i>	
O USO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NUMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	506
<i>Angelo Antonio Puzipe Papim¹, Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	
PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO.....	517
<i>Andrezza Santos Flores¹, Solange Vera Nunes de Lima D'Água², Harryson Júnio Lessa Gonçalves³</i>	
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE: OLHARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	530
<i>Iván Carlos Curioso Vélchez¹</i>	
POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	541
<i>Jaqueline Machado Vieira¹, Reinaldo dos Santos²</i>	

As Práticas Pedagógicas com as TIC nos Colégios Públicos da Cidade de Pilão Arcado-Bahia551
*Paulo Rosas dos Santos*¹

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: expectativas e posicionamentos contraditórios dos sujeitos envolvidos 561

*Carlos Alberto Dussilek*¹, *Maria Rita Rodrigues Cerqueira*², *Profa. Dra. Jaqueline Costa Castilho Moreira*¹

PRODUÇÃO DE SENTIDO NO FACEBOOK: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE ESTUDANTES SURDOS 572

*Nelson Dias*¹, *Alexandra Ayach Anache*², *Ruberval Franco Maciel*³

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM UM ESTUDANTE COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Maria Raquel Azevedo dos Santos*¹, *Matheus Augusto Mendes Amparo*² e *Jussara Olivetto Miralha*³

RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM 594

*Marisa Mendes Machado de Souza*¹, *Suzete Araujo Oliveira Gomes*²

REVISÃO DE LITERATURA: LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS NOS BRASIL 602

*Bruno Roberto Nantes Araujo*¹, *Alexandra Ayache Anache*²

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE/MS 615

*Jaqueline Santos Vargas*¹ e *Shirley Takeco Gobará*²

SEQUÊNCIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NAS INTERVENÇÕES COM EXERGAMES EM INDIVÍDUOS COM PARALISIA CEREBRAL 625

*Elaine de Oliveira Santos*¹, *Manoel Osmar Seabra Júnior*²

TRABALHO COM PROJETOS: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS 635

*Ana Virginia Isiano Lima*¹, *Klaus Schlünzen Junior*², *Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos*³ e *Ana Mayra Samuel da Silva*⁴

UMA PROPOSTA INCLUSIVA: O USO DO ARDUINO NO ENSINO DE FÍSICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS 646

*Fernando Carlos Rodrigues Pinto*¹, *Érika Aparecida Navarro Rodrigues*²

UM NOVO OLHAR PARA INCLUSÃO: ADEQUAÇÃO DE CURRÍCULO PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 657

*Josana de Cássia Trojan Zakczewski*¹, *Denise Ivana de Paula Albuquerque*², *Matheus Augusto Mendes Amparo*³

USO DO APLICATIVO TOONTASTIC COMO FERRAMENTA DE APOIO À INCLUSÃO EM SALA DE AULA 667

*Maíra Valencise Gregolin*¹, *Evani Andreatta Amaral Camargo*

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA

RESUMO EXPANDIDO 679

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE ANÁLISE DE SUA OCORRÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA 680

Roseli da Silva Ribeiro Giroto, *Carlos Eduardo Candido Pereira*

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO 686

Roseli da Silva Ribeiro Giroto, Carlos Eduardo Candido Pereira

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA	692
<i>Kátia Ariane da Silva¹</i>	
APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR.....	697
<i>Janiele de Souza Santos¹, Manoel Osmar Seabra Junior²</i>	
AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E A DIDÁTICA MULTISSENSORIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO.....	703
<i>Diego da Silva Ferreira¹, Moacir Pereira de Souza Filho²</i>	
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS RELAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE DE CASO	707
<i>OLIVEIRA, Rafael Miranda¹ SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira²</i>	
BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM SALAS COM INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	713
<i>Keity Cristina Corrêa¹, Nilson Rogério da Silva²</i>	
CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE NANOTECNOLOGIA COM MIÇANGAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	719
<i>Fernanda Bertaco da Silva¹, Moacir Pereira de Souza Filho², Allan Victor Ribeiro³, Stefan Thierry Bisi Faustino⁴</i>	
DIFERENTES ABORDAGENS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	726
<i>Thalita Cristina Prudencio de Amorim¹, Juliana Cristina Bomfim²</i>	
DISCENTE AMIGO: INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	732
<i>Isac Neto da Silva¹, William Vieira de Lima¹, Wendison Monteiro dos Santos², Jonas Pereira da Costa²</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA. CONTRIBUIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD NA SALA REGULAR	737
<i>Maria Cecília de Andrade</i>	
EJA E O ATENDIMENTO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONCEPÇÕES HISTÓRICAS	742
<i>Andreza Patrícia Balbino Cezário¹</i>	
ESTRUTURAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE FLORIANO/PI: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	748
<i>Jeferson Gomes de Sousa¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho³, João Marcos Messias Miranda⁴</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA E EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE UM MOOC PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM.....	754
<i>Matheus Augusto Mendes Amparo¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³</i>	
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: DESAFIO E PERSPECTIVAS	760
<i>Julia Gomes Heradão¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²</i>	
INCLUSÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	766
<i>Karlliny Martins da Silva¹, Vanda Moreira Machado Lima², Mariza Fortuna³</i>	

INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL.....	773
<i>Vitória de Paula Albuquerque¹, Marcela Corrêa Tinti², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³, Denise Ivana de Paula Albuquerque⁴</i>	
JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS SURDOS	779
<i>Felipe Lopes da Silva Sabará Araújo¹, Elayne Hiromi Kanashiro Tavares², Elifas Levi da Silva³</i>	
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO: RECURSOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	785
<i>Gisele Silva Araújo¹, Manoel Osmar Seabra Júnior²</i>	
O ENSINO DE ACÚSTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: IDEIAS PRELIMINARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA UTILIZANDO AS VIBRAÇÕES SONORAS E OS RECURSOS VISUAIS	791
<i>Mariana Rubira Gomes¹, Moacir Pereira de Souza Filho²</i>	
ENSINO DO KARATÊ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DE CRIANÇAS SÍNDROME DE DOWN.....	798
<i>Rodrigo Pereira de Carvalho¹, Rafael César Ferrari dos Santos², Janaina Pereira Duarte Bezerra³</i>	
OFICINAS PSICOEDUCACIONAIS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	804
<i>Fabiane Salomão Souza¹, Paula Mieco Koizumi Masuyama²</i>	
O PROCESSO DE COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS INSTRUTORES SURDOS PARA A CRIAÇÃO DE SINAIS PARA CONCEITOS DE FÍSICA	808
<i>Jaqueline Santos Vargas¹ e Shirley Takeco Gobara²</i>	
POLÍTICAS INCLUSIVAS E ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS ESCOLARES...	814
INCLUSIVE POLICES AND ACCESSIBILITY IN SCHOOL LIBRARIES	814
<i>Fabiana Sala¹, Silvio César Nunes Militão²</i>	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI	820
<i>Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², João Marcos Messias Miranda³, Jeferson Jeferson Gomes de Sousa⁴</i>	
PROJETO BIOLIBRAS: PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIO E VÍDEOS EDUCATIVOS DE BIOLOGIA NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	827
<i>Elisângela Andrade Angelo¹, Rafael Moretto Barros², Mayara Andressa Henrique Cortonezi Pereira² e Terezinha dos Anjos Abrantes³</i>	
REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE - REDEFOR NA FORMAÇÃO DE GESTORES/PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE.	833
<i>Jane Aparecida de Souza SANTANA¹, Elisa T. M. SCHLÜNZEN²,</i>	

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO A DISTANCIA

ARTIGO COMPLETO843

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jeong Cir Deborah Zaduski¹, Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira², Denise Gregory Trentin³

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL

Denise Ivana de Paula Albuquerque¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³

A LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL	861
<i>Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Goncalves de Oliveira¹, Nubia Carla Ferreira Cabau², Maria Luisa Furlan Costa³</i>	
A NOTA DO ALUNO PODE INFLUENCIAR NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL? ..	872
CAN THE STUDENT'S GRADE INFLUENCE INSTITUTIONAL EVALUATION?	872
<i>Édison Trombeta de Oliveira¹, Nádia Rubio Pirillo¹, Elizabete Briani Macedo Gara¹, Klaus Schlünzen Junior¹</i>	
A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EAD: POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	881
<i>Eduardo Fofonca¹, Adriana Ferreira Gama² e Aline Renée Benigno dos Santos³</i>	
AS CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO EM SEU PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	890
<i>Aline Renée Benigno dos Santos¹, Adriana Ferreira Gama², Eduardo Fofonca³</i>	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM AMBIENTE VIRTUAL ABERTO	895
<i>Marcela Corrêa Tinti¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²</i>	
DESIGN PEDAGÓGICO E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: UM CASO DE INOVAÇÃO DA SALA DE AULA COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM	906
<i>José Artur Teixeira Gonçalves¹, Letícia Toni Silva²</i>	
ENSINO TÉCNICO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM RETRATO DO ATENDIMENTO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULISTA	917
<i>Paulo Roberto Prado Constantino¹, Márcia Regina de Oliveira Poletine²</i>	
EVASÃO E PLÁGIO: ESTRATÉGIAS DE MEDIÇÃO PEDAGÓGICA UTILIZADA POR TUTORES ONLINE	925
<i>Tamara de Lima¹, Lorayne de Freitas Santos²</i>	
FERRAMENTAS PARA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA UM CURSO BÁSICO DE ESPANHOL NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM MOODLE	934
<i>Karina Letícia Júlio Pinto¹, Daiane Padula Paz²</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DOS FUTUROS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: GRUPO FOCAL COM LICENCIANDOS DO LESTE DE MINAS GERAIS E DO SUL DA BAHIA	944
<i>Karina Letícia Júlio Pinto¹, Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral²</i>	
GSUITE FOR EDUCATION: COMO AS FERRAMENTAS GOOGLE PARA EDUCAÇÃO PODEM POTENCIALIZAR METODOLOGIAS INOVADORAS EM SALA DE AULA	953
<i>Luiz Ricardo Soares Ferreira¹, Rodolfo Henrique de Mello Caversan², Moacir Pereira de Souza Filho³</i>	
INCLUSÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS NO ENSINO SUPERIOR	962
<i>Gabriela Alias Rios¹, Klaus Schlünzen Junior²</i>	
INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POR ONDE COMEÇAR?	971
<i>Lívia Raposo Bardy¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²</i>	
JOGOS DIGITAIS: UM REFORÇO NO ENTENDIMENTO DE FLUXOGRAMAS EM PROCESSOS DE NEGÓCIOS	980
<i>João Cezário Gigio Marques¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello²</i>	

Metodologia ativa: proposta interdisciplinar em busca de práticas pedagógicas inovadoras	989
<i>Mariangela Barbosa Fazano Amendola¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello², Larissa Crepaldi Trindade³, Marcela Regina Guerrer Barrios⁴ e Renato Pandur Maria⁵</i>	
MUSEU VIRTUAL NA ESCOLA: USO DO MOODLE A PARTIR DA DIDÁTICA PARA UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	999
<i>Elton Mitio Yoshimoto¹, Marilu Martens Oliveira²</i>	
Novos paradigmas para a educação: A modalidade virtual mudando conceitos	1009
<i>Carina Mendes Barboza¹</i>	
O DESAFIO DA ACESSIBILIDADE DA INFORMAÇÃO NA WEB PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	1015
<i>Caroline de Oliveira Ferraz</i>	
O ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	1024
<i>Luciana Grandini Cabreira¹, Marcia Josefina Beffa², Pedro Alexandre Gomes³ e Daniel Fernando Matheus Gomes⁴</i>	
O PERFIL DO TUTOR VIRTUAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA MODALIDADE EAD	1033
<i>Raquel Tiemi Masuda Mareco¹; Maria Célia Cortez Passetti²</i>	
OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	1043
<i>Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques¹, Carla Plantier Message², Raquel Rosan Christino Gitahy³, Adriana Aparecida de Lima Terçariol⁴</i>	
O USO DA REALIDADE VIRTUAL COM IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES	1054
<i>Allan Victor Ribeiro¹ e Moacir Pereira de Souza Filho²</i>	
PLÁGIO ACADÊMICO EM EAD: ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA	1064
<i>Rafael Medeiros Hespanhol¹ e Patrícia de Freitas Pelozo²</i>	
PLANEJAMENTO DE UM CURSO NA MODALIDADE EAD: GESTÃO DA QUALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES	1077
<i>João Cezário Gigio Marques¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello²</i>	
PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA EAD: COMO SE CONFIGURA A ORIGINALIDADE NO PROCESSO	1086
<i>Denise Maria de Paiva Bertolucci</i>	
QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? A DESMISTIFICAÇÃO DO USO DE IMAGENS COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE BIOLOGIA	1096
<i>Adriana Ferreira Gama¹, Aline Renée Benigno dos Santos² e Eduardo Fofonca³</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MIGRAÇÃO DE PLATAFORMA DE ENSINO MOODLE PARA UMA SOLUÇÃO PERSONALIZADA.....	1105
<i>Anderson Roberto Deizepe¹, Janaina Pereira Duarte Bezerra²</i>	
TÉCNICAS DE MINERAÇÃO DE TEXTO EM DADOS EDUCACIONAIS PARA CLASSIFICAÇÃO DE DOCUMENTOS NA ABORDAGEM CCS	1114
<i>Klaus Schlünzen Junior¹, Rodrigo Yoshio Tamae²</i>	
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACEMA.....	1124
<i>Andressa Layane dos Santos Sousa¹, Galeno Sampaio Fernandes², e Maria Helena Rodrigues Bezerra³</i>	
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FENÔMENOS ONDULATÓRIOS UTILIZANDO UMA FERRAMENTA MULTIMIDIÁTICA.....	1134

Rodolfo Henrique de Mello Caversan¹, Moacir Pereira de Souza Filho²

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RESUMO EXPANDIDO.....1144

A COMUNICAÇÃO EM TUTORIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA MODALIDADE EAD 1145

NEVES, Paula Piassa

ÉTICA, ALTERIDADE E NÃO-PRESENCIALIDADE NA FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA 1152

Amanda Pires Chaves¹

INCLUSÃO DIGITAL X INCLUSÃO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE EIRUNEPÉ-AM 1158

Isac Neto da Silva¹, William Vieira de Lima¹, Wendison Monteiro dos Santos², Antônio Mateus Rodrigues Belém²

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UMA AÇÃO PEDAGÓGICA E DESCENTRALIZADORA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 1164

Terezinha dos Anjos Abrantes¹, Karla Oliveira Sampaio Lanzillotta Sgorlon², Silvia Eliane de Oliveira Basso³ e Elisângela Andrade Angelo⁴

ORIENTAÇÃO DE TCC NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PELOS FORMADORES EM UM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO 1170

Paulo Roberto Prado Constantino¹, Eva Chow Belezia²

PARTICIPAÇÃO EM FÓRUNS E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS ALUNOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA..... 1177

Rafael Orbolato¹, Loiane Maria Zengo², Lonise Caroline Zengo de Lacerda³



**EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA
ARTIGO COMPLETO**

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA SALA DE AULA

THE PERFORMANCE OF THE INTERPRETER OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE IN THE CLASSROOM

Fernando Lopes da Silva¹, Graziella Praça Orosco de Souza²

¹Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Centro Universitário Leonardo da Vinci. Discente de Graduação em Pedagogia – Universidade Cruzeiro do Sul. Discente de Especialização em Educação Especial e Inclusiva - Universidade do Oeste Paulista.

fernando.educar@hotmail.com²

²Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional – Universidade do Oeste Paulista. Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – Universidade do Oeste Paulista. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - SOCIESC/Fundação Tupi.

grazaorosco@yahoo.com.br

Eixo Temático 1 - Educação Inclusiva: Formação de professores de Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva

Resumo: *A aprendizagem e a forma de ensinar a Língua Brasileira de Sinais, especialmente na escola formal, vêm sendo objeto de discussão desde que a escola deixou de ser exclusividade de uns e passou a ser inclusiva para todos. A sociedade e a escola passaram a ter uma atuação diferenciada perante o aluno com deficiência, e a Educação Inclusiva tornou-se base para o trabalho e a tomada de decisões na perspectiva da diversidade. Considerar os direitos do aluno surdo e entender o papel da escola é de suma importância para o sucesso de seu aprendizado. Nesta perspectiva, este trabalho busca entender a função do intérprete de Libras na escola regular, procurando saber quais as atribuições desse profissional e de que maneira sua atuação pode favorecer o aprendizado do aluno com surdez. Para a elaboração desta pesquisa, foi realizado levantamento documental e estudos teóricos que versam sobre o assunto. Espera-se que esta investigação possa apontar caminhos para o questionamento sobre o papel do intérprete de Libras no espaço escolar na rede formal de ensino, valorizando seu caráter mediador no processo de aprendizagem aos alunos surdos.*

Palavras chave: *Aprendizagem. Inclusão escolar. Intérprete. Língua Brasileira de Sinais. Cultura Surda.*

Abstract: *The learning and teaching of the Brazilian Sign Language, especially in the formal school, has been the subject of discussion since the school ceased to be exclusive to some and became inclusive for all. The society and the school started to have a differentiated performance in relation to the students with disabilities, and Inclusive Education became the basis for work and decision-making in the perspective of diversity. Considering the rights of the deaf student and understanding the role of the school is of paramount importance for the success of their learning. In this perspective, this work seeks to understand the function of the interpreter of Libras in the regular school, trying to know what the attributions of this professional and in what way its performance can favor the learning of the student with deafness. For the elaboration of this research, a documentary survey and theoretical studies were carried out that deal with the subject. It is hoped that this investigation may point out ways to question the role of the interpreter of Libras in the school space in the formal education network, valuing its mediator character in the learning process for deaf students.*

Keywords: *Learning. School inclusion. Interpreter. Brazilian Language of Signals. Deaf Culture.*

1 Introdução

Em razão da recente determinação de inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, a questão acerca das práticas metodológicas de profissionais que recebem, em suas salas de aula, alunos portadores de deficiência vem sendo amplamente discutida. Mudanças no cotidiano de docentes e demais profissionais da área da Educação, inclusive ao que se refere à atuação do intérprete e do professor atuante nas salas de aulas inclusivas de alunos surdos, se tornaram

necessárias para o cumprimento da legislação.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficial da comunidade surda, tornou possível a mudança de postura perante a surdez e das necessidades da pessoa surda. Muito se debate a consolidação da cultura surda, e várias discussões foram provocadas no sentido de ressaltar o potencial dessa comunidade e suas necessidades educacionais.

Como consequência, a pessoa surda não é mais considerada ineficiente ou incapaz; é vista como pessoa que se desenvolve integralmente e que se comunica por um canal diferente dos ouvintes. A Língua de Sinais, uma vez entendida como língua materna dos surdos, se tornou o meio de instrução da pessoa surda, seja na comunidade em que se insere ou na escola que frequenta. Assim, apesar da instrução escolar privilegiar a visão por meio do ensino da Língua Portuguesa escrita, a Libras precisa estar presente no cotidiano das escolas que atendem a alunos com surdez.

Por este motivo, justifica-se a necessidade de profissionais atuantes e envolvidos com o ensino dos surdos que, conscientes dessa específica realidade, e que estes discutam e aprimorem constantemente suas práticas metodológicas, buscando outras alternativas que permitam a pessoa surda usufruir do seu direito de aprender com igualdade em relação às pessoas ouvintes.

Neste contexto, reflete-se, portanto, a necessidade da presença do profissional intérprete nas salas de aula das escolas regulares, pois é esse profissional que terá a responsabilidade de mediar o conhecimento, tornando-o acessível ao aluno surdo. Esse profissional figura presente em vários ambientes sociais em razão da Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000). No entanto, entende-se que é no interior das escolas que a presença dele contribui para o desenvolvimento da criança surda.

Entretanto, o trabalho destes profissionais merece reflexão. Sua atuação em sala de aula torna-se confusa para os demais profissionais da Educação.

Neste sentido, importa abordar o assunto de maneira crítica, por meio de uma análise aprofundada e reflexiva sobre a atuação do tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na tentativa de se compreender de que maneira a inserção deste profissional na escola regular pode viabilizar a aprendizagem do aluno surdo. Portanto, este trabalho objetiva conhecer e analisar o papel do interprete de alunos surdos na rede regular de ensino, e refletir sobre a demanda destes profissionais no processo de aprendizagem da pessoa surda.

2 Breve histórico da Língua Brasileira de Sinais

Segundo Pinheiro (2010), a Língua Brasileira de Sinais – Libras surgiu em 1857, no interior do Instituto dos Surdos-Mudos, consolidado como sendo a primeira escola para surdos no

Brasil. Esta língua resulta da junção da Língua de Sinais Francesa com a língua de sinais brasileira antiga, já utilizada anteriormente pelos surdos nas diversas regiões do Brasil. Libras foi a sigla aceita pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de São Paulo – FENEIS para identificar a Língua Brasileira de Sinais. No entanto, há um movimento, liderado pelo pesquisador surdo Nelson Pimenta¹, que se opõe a esta nomenclatura, defendendo o uso da sigla LSB – Língua de Sinais Brasileira, sigla que segue os padrões internacionais de denominações das línguas de sinais. Diferente de todos os outros idiomas conhecidos, a Libras é visual-gestual, que precisa ser falada pelo corpo, levando em consideração a expressão facial e corporal.

Castro e Carvalho (2004, p. 23) mencionam que: “[...] a Libras é de fato um idioma gestual-visual principalmente focado na memória fotográfica, na construção de imagens no cérebro e no relacionamento entre si desses elementos visuais”. Assim, as expressões corporais são fundamentais para a comunicação em Libras.

Pinheiro (2010) afirma que a Libras se desenvolveu a partir da Língua de Sinais Francesa, o que indica que não é uma língua universal, cada país possui a sua com características e parâmetros diferentes. Trata-se de uma língua que possui composição gramatical própria, que exige estudo para sua compreensão por parte da pessoa ouvinte. Gesser (2009, p. 81) aponta que:

As línguas de sinais também não são mímicas ou pantomimas, pois exprimem ideias abstratas e apresentam todas as propriedades linguísticas presentes nas línguas humanas orais. Ela tampouco é um código secreto dos surdos; não nos expressamos pelo alfabeto manual e os significantes da língua de sinais não são exclusivamente icônicos. Pode-se dizer que as línguas de sinais são autônomas e não se originaram nem dependem das línguas orais para existirem, mas nem por isso seus falantes deixam de incorporar termos e fazer empréstimos linguísticos em seu repertório discursivo de uso. Como todas as línguas faladas, a Libras também varia no território brasileiro, apresentando regionalismos, variedades e “sotaques”, de norte a sul.

Portanto, semelhante ao que ocorre com a língua falada, a Libras também apresenta transformações na linguística, consideradas dialetos e/ou regionalismos. Assim, além de ser diferente de um país para outro, esta língua peculiar também apresenta regionalidades dentro de um mesmo país. Este fato se deve a distintas culturas e diversas influências no código de ensino de cada país. Castro e Carvalho (2004) afirmam que trata-se de um idioma que apresenta como característica “uma estrutura gramatical própria, contendo particularidades idiomáticas e variações regionais, que se assemelham ao sotaque ou as gírias da língua portuguesa, que são próprias de cada região no Brasil” (CASTRO E CARVALHO, 2004, p. 23).

¹Nelson Pimenta é Mestre em Estudos da Tradução e professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Criou, em 1999, a empresa de educação LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e cultura surda através da difusão da língua de sinais, onde além de produzir material didático-pedagógico em Libras, participou de importantes criações artísticas, culturais e científicas na área.

Vale ressaltar que, na comunicação em Libras, os elementos importantes para garantir uma comunicação intensa e precisa são as expressões faciais e corporais, pois é por meio desses elementos que são demonstradas as emoções, sensações, sentimentos e é oferecido o real sentido do que se pretende comunicar.

2. 1 O papel do tradutor-intérprete como mediador da aprendizagem

Em pessoas que utilizam diferentes línguas para se comunicar, interpretar requer esforço cognitivo-linguístico perante a necessidade que as pessoas têm de se comunicar, interagindo sócio culturalmente. Conforme Maurício (2010, p. 80):

No Brasil, existem pelo menos duas situações em que a lei confere ao surdo o direito a intérprete de Libras:

- Nos depoimentos e julgamentos de surdos (área penal);
- No processo de inclusão de educando os surdos nas classes de ensino regular (área educacional).

Desta forma, a atuação do intérprete consiste em processar a informação recebida na Língua Portuguesa (ou outra língua oral) e fazer as escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na Língua de Sinais, procurando aproximar o máximo possível da informação fornecida na língua fonte. Conforme Cenci (2015, p. 10):

Bem como as palavras (das línguas orais), os sinais (das línguas de sinais) configuram-se na categoria de signos, que permitem a representação interna do mundo externo. Eles, permitem, assim, que se lide com planejamento, memorização, referência a situações não presentes, elaboração de teorias, de explicações...

Assim, importa ao intérprete ter conhecimento técnico, pois interpretar envolve processos amplamente complexos. Por isso, a qualidade da formação do profissional intérprete é quesito relevante para a sua atuação.

Esse profissional precisa ter domínio tanto da Língua de Sinais quanto conhecimento da língua falada de seu país, e ser qualificado para o desempenho da função e técnicas de interpretação. O papel do intérprete de Libras é o de realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa. No entanto, esta ação requer, além de conhecimento prévio, resolver questões e limitações constantes em sala de aula. Uma delas é o fato do professor das disciplinas curriculares formais lhe encarregar funções que não são admissíveis a ele. Não obstante a isso, o próprio aluno surdo também age como se o intérprete fosse o professor da disciplina. Quadros (2004, p. 60) menciona este fato, ao afirmar que:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do

desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo construído.

A função do intérprete é assistencial ao professor, atuando como um facilitador, um mediador no processo de ensino-aprendizagem do surdo. Souza Júnior (2010) menciona que, para que haja concordância entre a atuação desses profissionais, é que ambos tenham conhecimento do código de ética dos intérpretes: ser imparcial, discreto em sua forma de atuar, ter postura quanto ao local de atuação e ser fiel tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

A regência da sala precisa estar assegurada ao professor da disciplina, responsável por todos os alunos, inclusive os alunos surdos. O intérprete figura como o canal de comunicação entre o professor e o aluno surdo.

A atuação do intérprete pode garantir ao aluno surdo a construção da aprendizagem com menores dificuldades perante a desigualdade linguística presente em sala de aula. Portanto, o intérprete tem um papel importante na sociedade, pois sua atuação permite a inclusão social da pessoa com surdez, promovendo, também, o exercício da cidadania para o ouvinte. Por isso, torna-se fundamental que se reflita sobre a qualidade da formação e o conhecimento antecipado da disciplina para a qualidade da tradução de uma língua para outra.

O papel do profissional interprete é orientar e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes e se utilizar de diversas formas de comunicação para garantir a compreensão de significados. Para que o trabalho do intérprete seja melhor desenvolvido, as instituições de ensino podem elaborar e executar um projeto educacional que respeite e atenda alunos surdos, considerando suas características culturais próprias, e que incentive o professor e demais educadores a revisarem suas propostas pedagógicas de modo a contemplar as necessidades da comunidade surda que atende.

2.2 O deficiente e seus direitos

O conceito de deficiência nasce da interrupção dos fatores biológicos funcionais anteriormente presentes na constituição física. O indivíduo, em seu nascimento, desprovido da audição não sente a necessidade do reconhecimento dos signos linguísticos por meios da sonorização. Para ele, o contexto emotivo da percepção de mundo trilha outros caminhos para a resolução dos elementos linguísticos. Neste sentido, a pessoa surda pode utilizar mecanismos adaptativos que lhe permitam viver em sociedade.

A legislação nacional sobre o tema da deficiência não contempla ainda a questão cultural, na qual o indivíduo ouvinte poderia perceber o contexto da comunicação das necessidades da pessoa surda. Ações pontuais nos setores educacionais, como por exemplo, a inclusão no currículo

do ensino regular da disciplina Libras-Noções Básicas, favoreceriam o elo entre a sociedade e a comunidade surda, no sentido de promover o conhecimento e a valorização da cultura surda.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, dispõe sobre o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 122). No entanto, nada há que verse sobre a questão da necessidade de reconhecimento da cultura surda e suas especificações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) respalda a educação especial, onde se verifica em seu art. 58, que: “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, p. 19). A educação pretendida pela LDBN/96, precisa ser realizada respeitando as condições específicas dos alunos. Nesse sentido, a inclusão que se pretende requer que a escola, consciente de sua função, se coloque à disposição do aluno. De acordo com Fachini (2009, p. 79):

O conceito de inclusão abarca as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de toda uma comunidade escolar. E assim, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a todos os alunos das escolas. Ao defender a integração dos sujeitos com necessidades educacionais especiais às escolas comuns, estabelece também a participação plena deles na vida escolar e social dessa comunidade escolar.

Assim, buscando melhor atendimento ao aluno surdo, a proposta escolar pode se embasar no que se encontra disposto no artigo 59 da LDBN/96 (BRASIL, 1996, p. 19-20), que versa sobre a maneira de atendimento a estes alunos deficientes:

Art. 59 - O sistema de ensino assegurará aos educandos com necessidades especiais:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II- Terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração pra concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados;

III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração destes educandos nas classes comuns;

IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida e sociedade, inclusive condições adequadas para os quais que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino superior.

Portanto, conforme explicitado, o aluno deficiente é assegurado pela Lei em relação à qualidade de educação que irá receber. Mendes (apud GODOY, 2002, p.182) menciona que a LDBN/96 “garante também os apoios, e esses apoios podem ser interpretados como a classe de

apoio, classe de recursos, classe especial, garantindo inclusive a possibilidade da manutenção das escolas especiais” (GODOY, 2002, p. 182). Dito em outras palavras, a legislação vigente ampara o aluno que precise de um atendimento educacional diferenciado.

Também no inciso III do art. 59 da LDBN/96 (BRASIL, 1996, p. 19), se apresenta uma observação acerca da necessidade de que a escola tenha professores e demais profissionais capacitados para o atendimento a estes alunos. Assim, se nota que há a necessidade de que o professor se prepare, buscando uma capacitação específica voltada para o ensino inclusivo e de qualidade. Neste aspecto, o papel do intérprete pode garantir um quadro de mediação de conhecimento sem discriminação e exclusão do aluno surdo.

Em termos históricos, a maneira como a deficiência foi sendo considerada pela sociedade implicou em situações de aversão em relação à comunidade surda. No entanto, atualmente para a comunidade surda, a surdez não consiste em deficiência, pois para quem nasce surdo, ouvir não é essencial ao seu desenvolvimento linguístico e tampouco figura-se como garantia de plena cidadania.

Neste âmbito, a Constituição da República de 1988 (BRASIL, 2006, p. 13) garante a igualdade como direito de toda pessoa humana. Ou seja, todos são dignos perante a lei, independentemente de qualquer particularidade. No entanto, a isonomia, constitucionalmente assegurada, permite tratar diferentemente os desiguais, na medida em que se busque compensar juridicamente a desigualdade, igualando as oportunidades.

No caso da educação, considerada direito de todos, independentemente de condições físicas ou mentais, é direito inviolável, inalienável e imprescritível. No entanto, esta inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Costa (2006, p. 235) menciona que:

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

A inclusão dos portadores de deficiência, aqui inclusivamente os surdos precisa ser cumprida devido à imposição constitucional, quando se elege por base a dignidade humana. Tal modelo de educação inclusiva poderá cumprir seu objetivo fundamental na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que acolhe, não somente desfavorecendo ações discriminatórias,

mas promovendo medidas que evitem as discriminações e possibilitem que a pessoa com surdez participe efetivamente da vida social.

3 Conclusão

Com a realização desta pesquisa, tornou-se possível verificar que a educação inclusiva, embora ainda encontre graves entraves, passou por um processo evolutivo no qual o próprio conceito de deficiente sofreu modificações no decorrer da história, alterando concepções e valores sociais.

O discurso de igualdade de direitos e de oportunidades para todos é disseminado pela ação de muitas escolas de ensino regular, mas muito ainda pode ser ampliado em relação ao atendimento aos alunos surdos.

Mudanças atitudinais na escola podem se constituir no melhor caminho a ser seguido em prol dos alunos surdos, e rumo à construção de uma sociedade melhor para todos. Para isso, importa que os profissionais intérpretes da língua de sinais atuem em salas de aula regulares, e nos demais segmentos sociais, de modo a que o surdo se sinta incluído de fato na sociedade como cidadão participativo.

Referências

BALBUENO, Valdir. **Língua de sinais brasileira: libras II**. São Paulo: Know how, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: <file:///C:/Users/69721/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 04/abr/2016.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 02/mai/2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 04/Abr/2016.

CASTRO, Alberto Rainha de; CARVALHO, Ilza Silva de. **Comunicação por Língua Brasileira de Sinais**. Distrito Federal: SENAC, 2004.

CATALDI, Carolina Lessa; FERREIRA, Eliana Lúcia. **Análise das estratégias pedagógicas de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva.** FIEP BULLETIN, v. 83, Edição Especial, Artigo II, 2013. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2750/5356>>. Acesso em: 04/abr/2016.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v.23, n.72, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FACHINI, Sônia Regina Victorino. **Inclusão socioeducacional.** São Paulo: Know How, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa?:** Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista:** recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MAURÍCIO, Aline Cristina Lofrese. **Educação e Currículo:** fundamentos e práticas pedagógicas na educação de surdos. São Paulo: Know How, 2010.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Língua de sinais brasileira:** libras I. São Paulo: Know How, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.** Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. 2 v.-: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SOUZA JÚNIOR, José Ednilson Gomes de. **Teoria e prática de tradução e interpretação da língua de sinais.** São Paulo: Know How, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 05/Abr/2016.

A AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

THE EVALUATION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION

Cristiane Viana de Oliveira ¹, Vera Lucia Gomes ², Francimar Batista Silva ³

¹Secretaria Municipal de Desenvolvimento de Rio Brillhante - MS
cristianeufgd@gmail.com

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Aquidauana/MS
vera.lucia@ufms.br

³ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS
francimarbatista@hotmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A presente pesquisa teve como interesse principal, entender as diferentes formas que o aluno surdo pode ser avaliado no ensino regular. A metodologia utilizada foi a bibliográfica utilizando autores como ANACHE (2012), LIMA(2008) e LOPES(2014). Sabemos que a avaliação pedagógica sempre foi tema de inúmeras discussões e pesquisas. Ao falarmos em avaliação de alunos com Surdez, então, o problema torna-se mais complicado e preocupante. Contudo, discutir a avaliação como um processo mais complexo diante do grande número de alunos que se enquadram no fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola. Abordaremos autores como QUADROS (2006) que ressalta a importância da Língua Brasileira de Sinais e do tradutor intérprete no aprendizado do aluno surdo, tendo como foco principal compreender as estratégias utilizadas atualmente para se avaliar um aluno surdo e MANTOAN(2003) que aborda sucesso da aprendizagem.*

Palavras chave: *Surdez. Libras. Avaliação.*

Abstract: *The present research had as main interest, to understand the different forms that the deaf student can be evaluated in regular education. The methodology used was the bibliographical one using authors such as ANACHE (2012), LIMA (2008) and LOPES (2014). We know that pedagogical evaluation has always been the subject of numerous discussions and research. When we talk about evaluation of students with Deafness, then, the problem becomes more complicated and worrying. However, discussing evaluation as a more complex process in the face of the large number of students who fall into the school failure, the mechanisms that constitute it and the possibilities of reducing the exclusion process caused by it, is fundamental to enable access and The successful stay of students with disabilities in school. We will approach authors such as QUADROS (2006) who emphasize the importance of the Brazilian Sign Language and the interpreter translator in the learning of the deaf student, whose main focus is to understand the strategies currently used to evaluate a deaf student and MANTOAN (2003). learning.*

Keywords: *Deafness. Libras. Evaluation.*

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em avaliação no espaço escolar, já nos deparamos com inúmeros contratempos, principalmente no que se refere ao aluno com necessidade educacional especial - NEE. Se de uma forma geral avaliar um aluno sem nenhuma NEE, já não é uma tarefa fácil sendo tema de muitas discussões, estudos, pesquisas e questionamentos, com o aluno com deficiência essa avaliação tende a ser feita com um olhar bem mais atento, levando em consideração as especificidades apresentadas e toda e qualquer evolução ao longo do processo de aprendizagem.

A partir do direito de oportunidade de aprendizagem para todos, é indispensável garantir a participação dos alunos com NEE em todas as atividades desenvolvidas na escola. Na avaliação é

preciso buscar estratégias como identificar os recursos de acessibilidades disponíveis ou ampliar o tempo se necessário.

Atualmente, as alternativas de aprendizagem destinadas as pessoas que com alguma deficiência ainda se baseiam em padrões normativos de conduta, e conjunto de normas que regulam o comportamento humano. Onde o que se destaca e o que se centraliza são as deficiências e impossibilidades do aluno, não se busca, portanto sua subjetividade e demais características. Com o aluno surdo essa situação também acontece, visto a ausência de sua audição. Diante disso surgiu a inquietação de verificar como esses alunos estão sendo avaliados por seus professores em sala de aula. Se esta avaliação está sendo generalizada ou se a avaliação atende suas necessidades.

Na avaliação de aprendizagem se engloba os processos de escolarização, bem como vida pessoal do aluno e os recursos que foram disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não estejam apenas atrelados a sua deficiência. A avaliação de aprendizagem não tem por objetivo apenas planejar a prática didática, mas para também repensá-la.

Avaliar, portanto ultrapassa sua função técnica ou instrumental, pois permanentemente é preciso que ocorra a vinculação entre aluno, escola, família e sociedade. Sendo assim o meu objetivo foi entender as estratégias diferentes, apresentadas pelos autores em como avaliar um aluno com surdez. E partindo daí elencar sugestões para que esta avaliação aconteça da melhor forma possível.

Para isso destacamos alguns aspectos importantes os quais irão nos direcionar para uma se não melhor, mais justa avaliação, sendo eles:

destacar a importância das adaptações curriculares, com ênfase na avaliação da aprendizagem escolar, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; contribuir para a reflexão da prática avaliativa do professor em sala de aula com o aluno surdo; repensar sobre a importância da educação inclusiva, no combate a atitudes discriminatórias e preconceituosas, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. (BOLSANELLO, 2005, p. 35).

O objetivo desta pesquisa bibliográfica se fundamenta em entender as diferentes formas de avaliação do aluno surdo no ensino regular, respeitando sempre às diferenças, igualdade de direitos e de participação no universo escolar de forma a garantir uma educação de qualidade para esses alunos.

A discussão sobre a inclusão educacional vem crescendo no mundo inteiro e teve início nos anos 90, na Conferência Mundial de educação para Todos, ganhando forças na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais em 1994, com a Declaração de Salamanca, que determina que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas limitações físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A partir desses documentos o Brasil criou políticas públicas para garantir o acesso ao ensino regular e o combate ao preconceito com as crianças com deficiências

Em 2008, foi elaborada e implantada por esse Ministério a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo políticas públicas “para garantir educação de qualidade para os estudantes público-alvo da educação especial que são aqueles que apresentam: deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

A partir dessa Política, diversos programas foram implantados com o objetivo de oportunizar igualdade de acesso e participação desses alunos na escola regular provocando mudanças no sistema que estava posto até então.

Entretanto, para que reais mudanças aconteçam é necessário que o professor transforme sua prática pedagógica e seu olhar sobre esse assunto, não é mais permitido tentar se justificar com “não estou preparado para trabalhar com alunos com deficiência” ou “não tive formação acadêmica para isso”.

É claro que os professores não devem assumir sozinhos o processo de inclusão, esse processo necessita da participação de todos, porém sua responsabilidade é muito maior visto o tempo que passam e o acesso direto a esses alunos.

Com os alunos surdos o a mudança deve acontecer principalmente no respeito a sua especificidade linguística, transmitindo o conhecimento de uma forma mais clara e compreensível e trabalhar com a turma toda fortalecendo o cooperativismo, a aceitação e a participação de todos nas atividades, pois se não assim for, ele será incluído somente no espaço escolar e excluído pelos colegas por ser o “diferente” da turma.

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Durante muito tempo a Língua de Sinais foi vista como algo inadequado para a comunicação de surdos. Após muitas discussões e lutas, sua utilização foi aceita pela sociedade em respeito à especificidade linguística que apresenta.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida e legitimada a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e com isso seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei gerou o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de Fonoaudiologia, Letras, Licenciatura e Pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de Educação Especial.

O Decreto destaca a importância da Educação como um todo considerar a Libras nos processos educacionais de alunos surdos, e exige que a Língua Portuguesa seja ensinada como

segunda língua para os alunos surdos nos diferentes níveis de ensino por professor bilíngue com competência para esta atividade.

Para interpretar a língua e auxiliar a aprendizagem do aluno surdo, surge o tradutor intérprete de Libras, que é uma figura importante para que tenham acesso a língua de instrução que é o português e aos conteúdos escolares, mas também para que tenham oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando no limite entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais num processo ativo, dinâmico e dialético. Seu trabalho visa uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar e propicia o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira apropriada.

Na sala de aula além do professor regente utilizar recursos visuais nas aulas, a aprendizagem e a comunicação poderá ser mediada pelo tradutor intérprete de Libras, que segundo a Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, o artigo 6º, parágrafo II, se refere mais especificamente às competências do intérprete de sala de aula nos três níveis de ensino, bem como expõe outras competências que tem a função de,

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

O atendimento desse profissional é essencial e indispensável para garantir a comunicação, participação e aprendizagem do estudante surdo em sala de aula, sendo mais um serviço que o professor poderá utilizar em suas aulas.

Atualmente, a educação bilíngue é um direito do aluno surdo. Ao apresentarmos a libras não devemos nos esquecer que é por ela que trabalharemos a cultura e a identidade do aluno fazendo assim, que interaja com o mundo. Vygotsky (1996) classifica o homem como um ser sociocultural, isso implica que seu desenvolvimento se dá a partir das suas relações sociais e para que isso aconteça é necessário que tenha acesso ao menos a uma forma de comunicação, neste caso a Libras que é vista como uma mediadora entre o surdo e o mundo.

3 POR UMA AVALIAÇÃO QUE RESPEITE AS ESPECIFICIDADES DE TODOS

Sabemos que a educação inclusiva envolve a todos em todos os momentos e atividades escolares. Muito se discute sobre a forma de avaliar quando nos referimos a educação, contudo

nem todos os profissionais que atuam na área compreendem tal ato. E com isso acaba por não transmitir e também não avaliar de uma forma produtiva.

Com o passar dos anos essa educação renovada mudou não somente os métodos de ensino, mas também as concepções diversas até então apresentadas sobre avaliação.

Deparamo-nos com uma forma simples e eficiente de trabalhar a avaliação onde podemos dividi-la em três etapas fundamentais para que a mesma seja eficiente em sua aplicação sendo elas: diagnosticar, controlar e classificar.

Não tem como falarmos de aprendizagem sem destacarmos a avaliação como resultado destas práticas que de uma forma organizada deverá ser trabalhada em benefício dos alunos. A avaliação se faz sim necessária, porém conforme afirma Luckesi (2005),

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua conservação. (LUCKESI, 2005, pg.42).

Para esse autor, é preciso diagnosticar, avançar no desenvolvimento da ação, procurar novas propostas que visem à melhoria do ensino para que ocorram autonomia e competência do aluno. A avaliação deve significar mediação, diálogo e interação, onde professor e aluno andaram juntos. É necessário transformar a concepção de avaliação deixando para trás o autoritarismo, a seleção e a exclusão, para fixarmos práticas pedagógicas empenhadas com a transformação, à contextualização e a inclusão

Estamos em um momento que diversas discussões e estudos estão ocorrendo, considerando que esta avaliação vem se efetivando de uma forma aparentemente “incorreta” o que nos faz estudar e buscar a melhor forma para que os alunos como NEE sejam avaliados na sua totalidade respeitando suas especificidades. Não é simplesmente o ato de preencher uma ficha, mais sim conhecer a evolução de cada um.

Na avaliação da aprendizagem se engloba os processos de escolarização, bem como vida pessoal do aluno e os recursos que foram disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros sentidos que não esteja apenas atrelada a sua deficiência. Essa não tem por objetivo apenas planejar a prática didática, mas para também repensá-la. Contudo vemos que:

Na educação, a avaliação do desempenho escolar do aluno, por si só já é um tema complexo, quando pensamos em uma educação especializada envolvendo o aluno surdo torna-se mais complexo ainda, pois muitos dos métodos avaliativos são elaborados por professores ouvintes, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem são diferentes para o aluno surdo, não levando em consideração as especificidades do aluno. (MAHL E RIBAS 2013, p.585).

Trazemos para o estudo a seguinte situação: uma sala de aula onde contamos com a presença de alunos surdos, o que ocorre é que esta avaliação é feita em um contexto geral,

enquadrando-os no grupo maior, onde o aprendizado desse de uma forma geral não é especificado e muitas vezes atropelada por fazer parte de um todo dentro da sala de aula.

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p.16).

Somos cobrados com a imposição do Currículo Escolar, que estabelece conteúdos determinados para cada nível. Porém também deve-se levar em consideração a forma em que estes conteúdos serão avaliados, o que até os dias atuais ainda persistem em fazer uma avaliação somativa com função classificatória, onde se realiza ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Então, na avaliação do surdo o professor deverá considerar sua diferença linguística, realizá-la de forma contínua e diária sempre com o auxílio o tradutor intérprete de Libras. É importante saber também que com o esse estudante com surdez,

a dificuldade de redigir em Português está relacionada à dificuldades de compreensão dos textos lidos (conteúdo semântico) e que essas dificuldades impedem a organização ao nível conceitual. O aluno poderá ler, mas confundir o significado das palavras. Muitas vezes, só compreende o significado das palavras de uso contínuo, o que interfere no resultado final do trabalho com qualquer texto, mesmo o mais simples [...] (FESTA, 2011, p.2).

Assim, ao difundirmos as características, formas de aprendizagem e necessidades desses alunos, conseguiremos atender e entender seu processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que sua língua materna é a Libras, e que língua portuguesa deverá ser vista como segunda língua, sua avaliação deve deverá respeitar alguns itens,

o intérprete estar presente no momento da avaliação; a avaliação do conhecimento utilize critérios compatíveis com as características inerentes a esses educandos; a maior relevância seja dada ao conteúdo (nível semântico), ao aspecto cognitivo de sua linguagem, coerência e sequência lógica das ideias; a forma da linguagem (nível morfosintático) seja avaliada com mais flexibilidade, dando maior valor ao uso de termos da oração, como termos essenciais, termos complementares e, por último, os termos acessórios, não sendo por demais exigente no que diz respeito ao elemento coesivo. (FESTA, 2011, p.2).

Para isso destacamos alguns aspectos importantes os quais nos direcionarão para uma se não melhor, mais justa avaliação: atenção às formas de comunicação do sujeito em processo de avaliação; construir instrumentos indutores apropriados para cada sujeito em avaliação; reconhecer nas diferentes formas de expressão dos sujeitos os seus recursos psicológicos disponíveis para que o profissional possa construir junto com eles propostas educacionais que lhe sejam significativas e os desafiem para que transformem a transcender as atividades que os

motivaram; atenção aos diferentes espaços de interação do sujeito e, sobretudo à escola, com observância às normas, valores sociais e culturais.

Importante também ressaltar o apoio do tradutor intérprete de Libras inclusive na correção das provas, uma vez que esse profissional é habilitado, servindo de apoio pedagógico pós avaliação. A partir dos resultados é possível identificar o que o aluno não assimilou, o que precisa ser trabalhado com maior ênfase para que a aprendizagem seja utilizada no seu dia-a-dia.

Para que seja possível aos sujeitos envolvidos construir novos sentidos a partir de suas histórias de vida e da vida de seu grupo social é necessário que a avaliação da aprendizagem escolar assuma uma posição orientadora e subsidiária das ações educacionais. Ela tem uma função educativa e transformadora da prática social.

4 Considerações Finais

O objetivo dessa pesquisa foi levantar questionamentos e encontrar respostas em como avaliar um aluno surdo no ensino regular. Pretendeu-se com isso proporcionar, de forma muito sucinta, mas objetiva o que o aluno aprende, levando em consideração as especificidades de sua língua materna, a Libras.

Todos aprendemos, mas é preciso saber como ensinar, pensando e repensando constantemente a prática pedagógica. A consciência dos nossos limites confere a certeza da capacidade de reconhecer até onde sabemos e o que podemos fazer, por fim quais meios usaremos para nosso objetivo alcançar. Com isso, a educação inclusiva na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são iguais, cada qual com seus benefícios, direitos e deveres os quais devemos respeitar e a partir deles absorvermos o que cada aluno tem de melhor.

Como vimos o processo de aprendizagem desenvolvido com pessoas que apresentam alguma deficiência se baseia ainda infelizmente em padrões normativos de conduta, onde o que se destaca e o que se centraliza são as deficiências e impossibilidades do aluno, não se busca, portanto sua subjetividade e demais características.

Nas instituições de ensino, o aluno surdo deve alcançar um nível de desempenho adequado, compreendendo a sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades e a importância da Libras no processo educativo, também destacamos que é de suma relevância a disposição de recursos, sejam eles humanos (tradutor intérprete de Libras), materiais, metodológicos ou outros, importantes para um ensino de qualidade no espaço escolar. A utilização de recursos visuais se apresenta como algo importante nesse processo, já que o surdo tende a fazer associações com aquilo que vê (imagem – palavra – texto escrito). Além disso, o processo de aquisição da língua portuguesa deverá ocorrer com metodologia de segunda língua.

Ao final compreendemos que os profissionais que atuam na educação bilíngue, estão se capacitando gradativamente e a importância dos professores de diferentes disciplinas se articularem para traçarem estratégias que visem a diminuição do fracasso escolar devido a uma avaliação generalizada, considerando que os surdos tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que o aluno ouvinte, precisando, somente que suas NEE sejam respeitadas e supridas.

Importante perceber que a escola nem sempre está preparada para receber esse aluno surdo, porém como está previsto na lei, deve-se receber e propiciar condições para que se desenvolva, incluindo sua avaliação. A avaliação deve ser acompanhada e mediada pelo tradutor intérprete de Libras auxiliando na comunicação e nas dúvidas surgidas.

Percebemos que o ato de avaliar é uma complicada ação considerando que tem como finalidade compreender as consequências de um processo de ensino como um todo, bem como de analisar as práticas de avaliações instituídas no contexto escolar e com isso chegar aos tão esperados resultados. É um processo de aprendizagem que devem levar em consideração todos os fatores envolvidos na proposta pedagógica e principalmente se está favorecendo, beneficiando o maior interessado: o aluno.

5 REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, M. A. *et al.* **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____**Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____**Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010;

_____**Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

_____ **INCLUSÃO, Revista da Educação Especial**. v.4 nº 01 janeiro/junho de 2008. Secretaria de Educação Especial –MEC.

FESTA, P. **Avaliação da Aprendizagem do Aluno Surdo**. 2011. Disponível em <http://comunicardicionariolibras.blogspot.com.br/2011/07/avaliacao-da-aprendizagem-do-aluno.html>. Acesso em 15 jul. 2016.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem na Escolar**. São Paulo - 2005, Ed. Cortez, 17ª Edição;

MAHL, E. RIBAS, V.A. **Avaliação Escolar para Alunos Surdos: Entendimentos dos Professores sobre este Processo**. Londrina, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

ACESSIBILIDADE ESPACIAL EM MUSEUS: ADAPTAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

SPACE ACCESSIBILITY IN MUSEUMS: ADAPTATION SOCIAL AND INCLUSION

Kátia Ariane da Silva¹

¹ Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG

kat-ariane@hotmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este artigo apresenta um estudo sobre a acessibilidade de um Museu, de Belo Horizonte. O objetivo principal é apresentar os benefícios de um ambiente acessível para as pessoas com deficiência visual, no período de lazer e fruição cultural. O recurso metodológico utilizado teve como base o pressuposto da pesquisa observação participante. A partir desta pesquisa os resultados propiciam a reflexão sobre a implantação de ambientes acessíveis nos museus, desde a entrada até o interior do edifício. Ao levar em consideração o que se estabelece o desenho universal, ou seja, a concepção de um espaço físico adaptado para o uso de todos os sujeitos. Além de promover as práticas educativas inclusivas de acordo com as especificidades dos sujeitos que visitam a Instituição. Portanto, conclui-se que ao favorecer e fomentar a acessibilidade nos Museus para os sujeitos cegos ou com baixa visão tem-se a inserção destes sujeitos na sociedade de forma igualitária e autônoma.*

Palavras chave: *Acessibilidade espacial. Museu. Inclusão Social.*

Abstract: *This article presents a study about the accessibility of a Museum, from Belo Horizonte. The main objective is to present the benefits of an accessible environment for the visually impaired, in the period of leisure and cultural enjoyment. The methodological resource used was based on the presupposition of participant observation research. From this research the results allow the reflection on the implantation of accessible environments in the museums, from the entrance to the interior of the building. When taking into account what is established the universal design, ie the design of a phisical space adapted for the use of all subjects. In addition to promoting inclusive educational practices according to the specificities of the subjects that visit the Institution. Therefore, it is concluded that in favoring and promoting accessibility in Museums for blind or low-vision subjects, the inclusion of these subjects in society in an egalitarian and autonomous manner is necessary.*

Keywords: *Spatial accessibility. Museum. Social Inclusion.*

1 Introdução

Este artigo tem como intuito discorrer sobre a acessibilidade nos espaços culturais para as pessoas com necessidades especiais, em particular os sujeitos cegos e com baixa visão. Esta pesquisa foi realizada no Museu de História Natural e Jardim Botânico - MHNJB, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG durante a realização da disciplina "Práticas de atuação Profissional", do Curso de Comunicação Assistiva, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

O caráter educativo dos museus é apresentado no Decreto n° 5.264, de 5 de novembro de 2004, que institui o “Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências”. Em seu artigo 2º, define as características das instituições museológicas, sendo elas:

[...] II – a disponibilização de acervos e exposições ao público, propiciando a ampliação do campo de construção identitária, a percepção crítica da realidade

cultural brasileira, o estímulo à produção do conhecimento e à produção de novas oportunidades de lazer; [...] (BRASIL, 2004).

A deficiência visual é composta por dois grupos distintos no que se refere às condições visuais, sendo estes: cegueira e baixa visão. No primeiro é verificada a ausência de visão até a perda da capacidade de indicar projeção de luz, no segundo a visão vai desde a capacidade de indicar projeções de luz até a redução da acuidade visual.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência discorre na alínea (e) que

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2010).

A acessibilidade pode ser caracterizada como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. As adaptações devem ser implantadas através de rotas acessíveis, nos locais em que há um grande número de pessoas.

Neste sentido, vale destacar que o artigo 25, da Lei nº 10098/2000 defende as modificações nos edifícios culturais ou de valor histórico-artístico, a fim de promover ambientes acessíveis às pessoas com necessidades especiais. Assim, a integração desses sujeitos, em particular aos sujeitos aqui estudados, se mostra como parte essencial no processo de acessibilidade das edificações de uso coletivo, uma vez que estes recursos se tornam elos entre os sujeitos com deficiência visual e o ambiente.

A fim de responder a essas questões, os dados levantados nesta pesquisa, fornecem subsídios para a construção de informações referentes à acessibilidade em edificações de uso público e coletivo, em particular nos Museus. Para que a autonomia e a singularidade das pessoas com necessidades especiais possam ser promovidas.

De acordo com a Instrução Normativa nº 1 de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais e imóveis, discorre em seu item 1, subitem 1.1 que:

As intervenções poderão ser promovidas através de modificações espaciais e estruturais; pela incorporação de dispositivos sistemas e redes de informática; bem como pela utilização de ajudas técnicas e sinalizações específicas [...].

Os resultados obtidos nessa pesquisa propiciam a reflexão sobre a implantação de ambientes acessíveis, desde a entrada até o interior do edifício, favorecendo a fomentação da acessibilidade nos museus para os sujeitos cegos ou com baixa visão. Ao levar em consideração o que se estabelece o desenho universal, ou seja, a concepção de um espaço físico adaptado para o uso de todos os sujeitos. Pois, os serviços e instalações que compõem a sociedade devem atender às necessidades de cada sujeito, respeitando, assim, as suas particularidades.

[...] Os esforços iniciais devem ter como objetivo construir uma “cultura de

acessibilidade “ e a remoção de barreiras ambientais básicas. Uma vez que o conceito de acessibilidade torna-se enraizado e, na medida em que mais recursos se tornam disponíveis, é mais fácil elevar os padrões e alcançar um maior nível de desenho universal. (SEDPcD, 2012, 117 p.)

Para Souza (2009),

Se considerarmos que os museus, atualmente, têm o desafio de repensar suas estratégias de apresentação ao público, concluímos que também devem pensar em novas possibilidades de mediação, diferentes das tradicionalmente realizadas, levando em conta a heterogeneidade cultural e as contradições sociais de seu público [...]. (p. 113).

Devem ser previstas, junto à entrada dos edifícios, condições que garantam a acessibilidade das pessoas com deficiência visual, tais como: sinalizações informativas, indicativas e direcionais das áreas acessíveis. As instalações internas e externas das edificações devem permitir o uso seguro por todos os sujeitos, independente de sua singularidade.

2 Metodologia

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa sobre a acessibilidade no Museu de Ciências Naturais e Jardim Botânico da UFMG. Com o intuito de se investigar os recursos acessíveis da Instituição e as práticas educativas realizadas para as pessoas com deficiência visual que frequentam o espaço. Foram estudados teóricos da área da cegueira, além de leis e decretos que dispõem sobre a acessibilidade.

Para compreender os conceitos, modelos e teorias importantes para a pesquisa, também foi utilizado como recurso: a aplicação de um Roteiro Técnico (questionário) criado pela autora através da NBR 9050. A fim de se analisar as ações acessíveis e as práticas educativas realizadas para as pessoas com deficiência visual nos Museus.

Nesta pesquisa, também será utilizado como recurso metodológico à observação participante que segundo Denzin (1989) apud Flick (2004), pode ser definida como uma tática de pesquisa que envolve a análise de documentos, entrevistas (diretas e indiretas), participação e observação. Dentre as vantagens da técnica de observação está a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre um fato.

Esta pesquisa teve duração de 3 meses e se constituiu a partir de 3 momentos distintos: no primeiro foram realizadas pesquisas bibliográficas referentes às áreas que norteiam este estudo; no segundo momento ocorreram às visitas no museu investigado, ao todo foram 5 (cinco); e por fim a análise dos dados obtidos, a partir da visita de campo e da aplicação do questionário.

3 Análise dos dados e discussão

3.1 O Museu de História Natural e Jardim Botânico - UFMG

O Museu de História Natural e Jardim Botânico - MHNJB localiza-se na Rua Gustavo da Silveira, 1035, no Santa Inês em Belo Horizonte, onde, antes, funcionava a Fazenda Boa Vista, propriedade da Família Guimarães. Em 1953, visando ampliar os trabalhos de pesquisa agronômica, o então Governador do Estado, Milton Campos, criou, no local, o Instituto Agronômico. Hoje, o mesmo prédio abriga a Secretaria Administrativa e a Biblioteca do MHNJB/UFMG.

A origem do Museu remete à extinta Sociedade Mineira de Naturalistas, fundada na Faculdade de Filosofia da UFMG, em 19 de outubro de 1956. Mas, só no fim da década de 1960 que a ideia conseguiu tornar-se real. A partir do Decreto nº 62.317, em 28 de fevereiro de 1958, através do ato, conhecido como Reforma Universitária, ocorreu à criação do Museu de História Natural vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas - ICB e ao Instituto de Geociências - IGC.

A área total do Museu, incluindo a do Jardim Botânico, foi doada a UFMG em 1979. Em 1994, o Museu deixou de ser subordinado ao ICB e ao IGC para se tornar Órgão Suplementar ligado diretamente à Reitoria da UFMG. Para a análise, aqui descrita, a visita técnica ao MHNJB, ocorreu entre os meses de outubro e novembro e foram observadas as áreas externas e internas do local.

No segundo dia de visita, devido à chuva, foram observados os impactos causados pela instabilidade do tempo, visto que o Museu abriga uma área florestal, em que as atividades são realizadas na mata, tal como: a Trilha dos Sentidos.

A calçada do MHNJB possui singularidades, visto que no lado direito o percurso dificilmente poderá ser feito, tanto por videntes como pessoas com deficiência visual ou dificuldade de locomoção. O local possui galhos de árvores, poste de iluminação e piso irregular que interferem no trajeto.

Entretanto no lado esquerdo os mobiliários urbanos, estão em grande maioria alinhados, assim, o percurso é feito sem que haja dificuldade por parte da pessoa com deficiência visual. Mas deve-se lembrar que a largura mínima estabelecida pela NBR 9050 e de 1,20 m para as calçadas.

Salienta-se, ainda, que em um dos pontos, devido à falta de alinhamento do semáforo, a instabilidade da largura exigida da calçada e a irregularidade do trajeto. Esses obstáculos podem prejudicar o percurso dos transeuntes com deficiência visual, no acesso ao Museu.

No Museu não há pisos táteis de alerta ou direcional, para auxiliar o trajeto dos sujeitos cegos ou com baixa visão. Devido à extensão do ambiente e a singularidade das ruas e calçadas, esses pisos deveriam ser utilizados para autonomia desses sujeitos, tal como dispõe a NBR 9050. No estacionamento, são reservadas duas vagas para as pessoas com deficiência, e essas se encontram, indicadas pela sinalização de acordo com a NBR 9050. O estacionamento fica na área externa do Museu, por isso, para utilizá-lo, é preciso autorização do setor responsável.

O MHNJB possui vários prédios que abrigam as exposições tais como o: O Presépio do Pipiripau, Mineralogia, Paleontologia, entre outros. O acesso a cada um se mostra singular, devido disparidade dos pisos.

No Presépio do Pipiripau o acesso é feito por uma rampa, no de Paleontologia deve-se transpor apenas um degrau. Vale lembrar, que isso não interfere no acesso a exposição, os sujeitos aqui pesquisados. Ainda assim, vale ressaltar que as rampas e passarelas, no MHNJB devido a sua extensão não possuem guarda-corpos. De acordo com a NBR 9050 para inclinação entre 6,25% e 8,33% devem ser previstas áreas de descanso nos patamares, a cada 50 m de percurso. O que não ocorre no Museu devido às rampas terem uma extensão mínima, quando dão acesso as exposições.

Apesar de conter vagas reservadas as pessoas com deficiência e algumas exposições voltadas para o público deficiente visual, o Museu não possui o Símbolo Internacional de Acesso e o Símbolo de pessoas com deficiência visual, mesmo a Instituição possuir serviços e equipamentos disponíveis a esses sujeitos, tal como: a placa Braille disponível no Jardim Sensorial, entre outros.

As escadas que dão acesso às exposições possuem em média de 1 a 4 lances, por isso, não possuem corrimãos. Quanto à circulação no ambiente, podem ser encontradas barreiras, durante o percurso entre uma exposição e outra, como: degraus isolados, rampas e irregularidade dos trajetos, devido o calçamento das ruas serem realizados com pedras de formatos irregulares.

A circulação entre os edifícios que integram a área de visitação é realizada pela rua, o acesso a exposição é realizado por: rampas, escadas e em breve pelo elevador, atualmente fora de uso, localizado no prédio da Administração. No térreo do edifício abrigará a exposição “Espaço Interativo de Ciência e Vida”, voltada para os alunos do ensino médio, seu acervo estará disponível para o toque.

Os sanitários acessíveis às pessoas com deficiência podem ser encontrados, no prédio da Administração e na Biblioteca. Já na área de exposição florestal os sanitários disponíveis não são acessíveis e, estão em local de acesso com piso irregular. Mas, não dificultam o acesso de uma pessoa cega ou com baixa visão.

O MHNJB possui dois auditórios, o primeiro com capacidade de até 50 pessoas e o segundo para mais de 100 pessoas, ambos não possuem locais reservados as pessoas com deficiência, diferentemente do que indica a NBR 9050 em complemento com a Lei nº 10.098. As visitas das pessoas com necessidades especiais no MHNJB precisam ser agendadas, para que possam ser montados, os roteiros das atividades que serão desenvolvidas, além de ter o acompanhamento de um educador apto ao atendimento, no que se refere à especificidade do público em questão.

4 Considerações Finais

Ressalta-se que a incorporação de soluções acessíveis, a partir do desenho universal ou rota acessível, deve ser criada a partir da observação contínua das características do edifício e do seu entorno. As vias de acesso às exposições internas e externas dos edifícios, se possível, deve ter uma rota plana, com superfície uniforme, bem cuidada e coberta por material antiderrapante. Para assim, minimizar os riscos a pessoa com deficiência visual, e também dos outros visitantes. Informações sonoras, visuais e táteis são imprescindíveis para a locomoção segura e independente desses sujeitos. Elementos que não possam ser removidos devem ser claramente identificados com fitas de cores contrastantes, barreira sólida de preferência detectável, com o uso de bengala ou sinal sonoro. Além de piso texturizado que é um revestimento externo marcante e evidente, para auxiliar a identificação pelas pessoas cegas ou com baixa visão.

Salienta-se que pode tornar o ambiente acessível providenciando mapas e sinalizações táteis, além de utilizar diferentes texturas (alguns aromas diferentes) para indicar mudança de área. Usos criativos do tato, olfato e até paladar podem melhorar o acesso a exposição e a aproximação do acervo aos visitantes, em especial aos visitantes com deficiência visual.

A Trilha dos Sentidos do MHNJB/UFMG faz parte do projeto “Do Macro ao Micro: uma viagem pelo mundo corporal”, seu objetivo é tornar a visita ao museu inclusiva a partir do Programa de Educação Ambiental. Neste projeto, o visitante fará uma viagem através da interação com os elementos da mata. Todos os espaços propostos possuem sinalização interativa e adaptada para o acesso das pessoas cegas ou com baixa visão.

Portanto, fica claro como o MHNJB possui um ambiente acessível que pode ser visitado por sujeitos cegos e com baixa visão, no decorrer de sua extensão. Desta forma, estes sujeitos podem ter acesso a um espaço arquitetonicamente acessível, além de serem desenvolvidas atividades específicas para este público durante a fruição cultural.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações mobiliário, espaço e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. 90 p. Disponível em: <www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 1, de 25 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. Disponível em: <<http://www.creams.org.br/LinkClick.aspx?fileticket=NGwosQ1tflc%3D>
HYPERLINK
["http://www.creams.org.br/LinkClick.aspx?fileticket=NGwosQ1tflc%3D&tabid=419"](http://www.creams.org.br/LinkClick.aspx?fileticket=NGwosQ1tflc%3D&tabid=419)&
HYPERLINK
["http://www.creams.org.br/LinkClick.aspx?fileticket=NGwosQ1tflc%3D&tabid=419"](http://www.creams.org.br/LinkClick.aspx?fileticket=NGwosQ1tflc%3D&tabid=419)tabid=419
>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Secretária Especial dos Direitos Humanos – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: CORDE / DF, 2007. (Cartilha) Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 13 mar. 2010.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. x, 312p. ISBN 8536304146

RESOURCE: THE COUNCIL FOR MUSEUMS, ARCHIVES AND LIBRARIES. VITAE (ORGANIZAÇÃO). **Disability portfolio. Acessibilidade.** São Paulo: Edusp, Vitae, 2005. 118 p. (Museologia. Roteiros práticos; 8)

SEDPcD, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Relatório Mundial sobre a deficiência/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2012. 334 p.

SOUZA, Ana Paula Aleixo de Moura e. **A Comunicação como Mediação nos Museus de Arte.** In: COSTA, Cristina (Org.). Gestão da comunicação: projetos de intervenção. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2009. Part. III, p. 105-118.

ACESSIBILIDADE FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

PHYSICAL ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES

Lucas Oliveira Bevilacqua¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

luquinharc@hotmai.com

² Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
denise@fct.unesp.br

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A Educação Especial e Inclusiva busca promover o acesso a uma educação de qualidade das pessoas com deficiência. O presente trabalho procurou analisar se as escolas estaduais no município de Indaiatuba têm condições de atender estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) com deficiência física de acordo com suas necessidades, a fim de que seus direitos garantidos por leis e documentos sejam cumpridos, visando uma educação que respeite a diversidade e individualidade de cada indivíduo. Para isso, é necessário que os estudantes com deficiência física tenham acessibilidade física, ou seja, o espaço com as devidas adaptações para se manterem na escola. A pesquisa com professores da rede estadual de Indaiatuba, por meio de questionário, buscou identificar se as escolas estão devidamente adequadas para atender esses estudantes, considerando adaptações para que eles consigam realizar as necessidades básicas. De acordo com a análise dos dados, é perceptível que as instituições de ensino não conseguem atender plenamente os estudantes com deficiência física.*

Palavras chave: *Educação especial. Inclusão. Deficiência física. Acessibilidade.*

Abstract: *The Special and inclusive Education seeks to promote access to quality education for people with disabilities. The present study sought to examine whether the State schools in the city of Indaiatuba have able to meet Target Audience of special education students (EPAEE) with physical disabilities according to your requirements, in order that their rights guaranteed by laws and the documents are met, seeking an education that respects the diversity and individuality of each individual. This requires that students with disabilities have physical accessibility, i.e. the space mutatis mutandis to stay in school. The survey of State school teachers of Indaiatuba, through a questionnaire, sought to identify whether the schools are properly suited to meet these students, whereas film adaptations they can perform the basic needs. According to the analysis of the data, it is noticeable that the educational institutions cannot fully meet students with physical disabilities.*

Keywords: *Special education; inclusion; physical disability; accessibility.*

1 Introdução

É dever do Poder Público e seus órgãos fornecer uma educação de qualidade e acessibilidade às pessoas com deficiência. Segundo Glat (2007, p. 16), a Educação Inclusiva é um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Para ter acesso e o estudante com deficiência permanecer na escola o espaço deve ser adaptado para atender suas necessidades visando a formação de sujeito autônomo. Além da

infraestrutura adequada para receber os estudantes com deficiência, a escola tem papel importante em promover o respeito as diferenças.

Para Sasaki (1997), a inclusão ocorre a medida que há transformações estruturais e na mentalidade das pessoas. Esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência depende de um trabalho colaborativo envolvendo todos os profissionais que fazem parte do processo educacional e do ambiente escolar.

Segundo a UNESCO (1994), as “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

Nessa perspectiva de inclusão no contexto escolar, este estudo tem como objetivo analisar se as escolas estaduais na cidade de Indaiatuba se enquadram nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para atender as necessidades dos estudantes PAEE com deficiência física.

3 Metodologia

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas escolas estaduais de São Paulo, no município de Indaiatuba e está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

3.2 Participantes

O público-alvo da pesquisa foram dezoito professores da Educação Básica das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, localizadas na cidade de Indaiatuba. Os docentes foram contatados aleatoriamente, procurando selecioná-los a fim de constar na pesquisa a maior quantidade de escolas possíveis, considerando que no município há um total de 23 escolas estaduais. Os entrevistados trabalham em escolas diferentes, possibilitando uma análise de diversas instituições escolares.

3.3 Instrumentos

O instrumento selecionado para a pesquisa foi um questionário com dez questões fechadas relacionadas à estrutura da escola para identificar se as mesmas têm acessibilidade física para as pessoas com mobilidade reduzida e cadeirantes, ou seja, pessoas com deficiência física.

Segundo Gil (1999, p.128) o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por

escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201) o questionário deve ser respondido sem a presença do entrevistador não interferindo nas respostas para a coleta de dados. Por esse motivo não é possível tirar as dúvidas dos entrevistados e alguns deixam de responder, porém esse instrumento permite que as respostas sejam diretas e concisas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Os professores foram contatados pessoalmente e após a resposta positiva para participar da pesquisa o questionário foi entregue em mãos e solicitado aos mesmos um prazo para entregá-lo respondido, pois os docentes necessitariam analisar o ambiente escolar com a presença do documento, considerando que algumas questões necessitavam da observação do ambiente. Foram entregues vinte três questionários para um total de vinte e três professores, porém somente dezoito responderam.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

As questões fechadas contidas no questionário foram separadas em duas respostas possíveis: sim e não. Somente as questões número um que trata da rampa de acesso tinha um item a mais (sim, porém a inclinação é indevida) e a número sete que pergunta sobre o elevador (não, pois a escola é térrea). Como o instrumento pergunta sobre a infraestrutura das escolas as alternativas são objetivas, pois ou as adaptações físicas existem ou não. Para análise dos dados as respostas foram agrupadas por porcentagens de acordo com as alternativas propostas.

4 Resultados e discussões

Os resultados obtidos foram analisados individualmente por questão com o intuito de refletir se as escolas atendem cada adaptação individualmente e após essa análise ampliar para a visão geral de acessibilidade física para as pessoas com deficiência física.

A primeira questão era se a escola tem rampa de acesso. De acordo com as respostas dos entrevistados, 50% disseram que a escola não possui tal adaptação. Vale ressaltar que 11% responderam que existe, porém a inclinação é indevida. Para a ABNT (2015, p. 58), “são consideradas rampas às superfícies de piso com declividade igual ou superior a 5 %”, e “os materiais de revestimento e acabamento devem ter superfície regular, firme, estável, não trepidante para dispositivos com rodas e antiderrapante, sob qualquer condição (seco ou molhado)”.

Quanto ao banheiro adaptado e a presença das barras de apoio dentro deste ambiente (questões dois e três), 72% citaram que existe as duas adequações. Para ser considerado um banheiro adaptado adequado devem haver:

quantidades mínimas necessárias, localização, dimensões dos boxes, posicionamento e características das peças, acessórios barras de apoio, comandos

e características de pisos e desnível. Os espaços, peças e acessórios devem atender aos conceitos de acessibilidade, como as áreas mínimas de circulação, de transferência e de aproximação, alcance manual, empunhadura e ângulo visual (ABNT, 2015, p. 83)

Em relação às portas com mais de 80 centímetros de largura e as maçanetas tipo alavancas, questões quatro e cinco respectivamente, 61% respondeu que a medição está acima e 94,5% disse que não tem maçaneta tipo alavancas. É importante destacar que somente das escolas tem essa adaptação (5,5%). “Os elementos de acionamento para abertura de portas devem possuir formato de fácil pega, não exigindo firmeza, precisão ou torção do pulso para seu acionamento” (ABNT, 2015, p. 22)

A mesma porcentagem de respostas para a questão seis, sobre os corredores com mais de um metro e meio para manobrar a cadeira de rodas, sendo 94,5% das escolas com esse espaço disponível. Segundo a ABNT (2015), corredores com mais de dez metros necessitam ter largura mínima de 1,5 m levando em consideração o fluxo de pessoas.

A questão número sete pergunta se existem elevadores na escola para a locomoção das pessoas com deficiência física e 44% respondeu que não existe, enquanto 34% são térreas e dessa maneira, não se faz necessário elevador no ambiente.

Quanto aos mobiliários adaptados da questão oito, 72% das escolas não possuem.

Fator que se destaca na pesquisa é o bebedouro com recuo para que os cadeirantes consigam beber água sem maiores dificuldades. 94% dos entrevistados responderam que não existe e somente há em uma escola. Quando o bebedouro for do modelo com bica, normalmente encontrado nas escolas estaduais, “a bica deve ser do tipo de jato inclinado, estar localizada no lado frontal do bebedouro, permitir a utilização por meio de copos e ser de fácil higienização” (ABNT, 2015, p. 115). Conter duas alturas diferentes de “0,90 m e outra entre 1,00 m e 1,10 m em relação ao piso acabado” (ABNT, 2015, p. 115).

Por fim, 66% dos professores entrevistados disseram que nas escolas das quais trabalham não existem corrimãos para uma pessoa com mobilidade reduzida se deslocar no espaço físico disponível.

Analisando o resultado da pesquisa realizada nas escolas, das questões dez elencadas somente quatro tem mais respostas sim do que não. Além disso, duas tratam diretamente do banheiro, ou seja, se o ambiente vai ser construído de acordo com as adaptações provavelmente ele vai conter a barra de apoio e as respostas mostram exatamente essa análise: se o banheiro é adaptado conseqüentemente tem a barra de apoio.

Quanto à visão geral das demais adequações para a escola promover a educação inclusiva, o resultado demonstra que a proposta é garantida somente em documentos e na legislação, porém na perspectiva da ação esse processo não ocorre. Se a escola tem que atender e se adequar as

necessidades dos estudantes com deficiência física, as adaptações físicas são fundamentais para que isso ocorra. É importante ressaltar que não adianta ter somente um banheiro adaptado e o estudante não conseguir chegar a esse ambiente por falta de elevador ou barras de apoio.

5 Considerações finais

É fato que a Educação Especial e Inclusiva nos últimos anos tem evoluído bastante se comparado ao seu histórico na educação brasileira. Porém não é motivo para acreditar que é o ideal, pois há muito a se fazer para que as pessoas com deficiência sejam realmente incluídas não somente na educação, mas na sociedade. Fator que depende do investimento e cumprimento das leis pelo governo e principalmente da consciência da população em respeitar e acolher as pessoas com deficiência

A acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (SASSAKI, 2009, p. 11).

A acessibilidade para as pessoas com deficiência física inicia-se antes desses estudantes entrarem na escola. Para garantir uma educação de qualidade é fundamental que inicialmente o espaço esteja adequado para recebê-lo, bem como as outras formas de acessibilidade definidas por Sasaki (2009).

Além da dimensão arquitetônica, todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem devem promover as dimensões comunicacional, metodológicas, instrumental, programática e instrumental.

6 Referências

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva – Referenciais para a construção de sistemas educacionais Inclusivos: a escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos: NBR 9050**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Edições Câmara, Câmara dos Deputados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, 2004.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. Acesso em: 8 de junho de 2014. Em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf

BLANCO, L.M.V.; GLAT, R. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In:GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, cap.1, p. 15-35.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p.10-16.

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

SILVA, A. F. **A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais**: deficiência física - Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Acesso em: 03/10/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES IN THE SCHOOL CONTEXT

Reni de Fátima Souza¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
souzareni@ig.com.br

² Universidade Estadual Paulista –Unesp. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
denise@fct.unesp.br

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –Unesp
matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Esse estudo buscou abordar o conceito de acessibilidade e analisar os aspectos necessários para a inclusão no contexto escolar. Foi um estudo de natureza qualitativa, que utilizou um roteiro observacional em sala de aula, para atender os seguintes objetivos, analisar as condicionantes no contexto escolar para a inclusão do estudante com deficiência física e avaliar os aspectos que caracterizam a acessibilidades na escola. Os resultados das observações apontaram que embora a acessibilidade esteja garantida pelo marco regulatório, ainda há um caminho a ser trilhado para assegurar com qualidade, a inclusão aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). A acessibilidade é de extrema necessidade nas escolas, pois veem cada vez mais recebendo crianças com deficiências e limitações que precisam ter os seus direitos respeitados, direito de aprender, de trabalhar, de participar da sociedade. Assim todos os representantes do contexto escolar devem estar preparados para essa realidade que possa garantir a todos os estudantes a igualdade e a autonomia para seu desenvolvimento.*

Palavras chave: *Inclusão. Acessibilidade. Educação. Autonomia.*

Abstract: *This study sought to address the concept of accessibility and analyze those aspects required for inclusion in the school context. It was a qualitative study, which used a script observational in the classroom, to meet the following objectives, analyze the constraints in the school context to the inclusion of the student with physical disabilities and assess aspects that characterize the accessibility at school. The results of the observations pointed out that though accessibility is guaranteed by the regulatory framework, there is still a path to be pursued to ensure quality, the inclusion target group students of special education (EPAEE). Accessibility is of dire need in schools because they see increasingly receiving children with disabilities and limitations that need to have their rights respected, right to learn, to work, to participate in society. So all representatives of school context should be prepared for this reality that can ensure all students equality and autonomy for your development.*

Keywords: *Inclusão. Accessibility. Educação. Autonomia.*

1 Introdução

As escolas brasileiras precisam de uma nova reorganização e estruturação para inclusão. A reorganização vai além de aceitar estudantes com deficiência nas escolas e propiciar acessibilidade. São vários os fatores que podem propiciar essa mudança, como a formação do professor, o envolvimento de todos os segmentos, as adequações nos materiais, e ações concretas que possam efetivar a inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

É fundamental pensar em uma estruturação pedagógica que permita a flexibilização do currículo, de forma que este esteja a serviço do aprendizado do educando, a escola não atenderá seus propósitos primordiais de existência, ou seja, uma educação significativa que possa possibilitar a autonomia para a vida do educando.

Ao refletir sobre essas questões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) destacam:

a importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico (PCNS, 1998, P.30).

Com o processo de inclusão no contexto escolar observou-se que os professores de sala regular sentem dificuldades em trabalhar com esse público, demonstrando assim que é necessária formação, estudos e reflexões sobre o processo de inclusão educacional para que aconteçam mudanças e propostas de ações coletivas que contribuam para esse processo. Para Mantoan (1997), a formação de professores é essencial no processo de inclusão, ela atesta ainda que, no geral os professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão.

A educação inclusiva trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de estudantes. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (PIRES e SAMPAIO, 2008, p.2-3).

A educação especial é desde sua origem um sistema que acompanha a educação dos estudantes com deficiência, no espaço das salas de recursos com os professores especializados e o ensino regular, trabalha com a perspectiva da educação inclusiva na sala comum.

Segundo Nabeiro (2010) o professor especializado desenvolve uma importante função na escola, justamente por ter aprofundado seus estudos na área da educação especial. Portanto, cabe a esse professor orientar a escola e os seus colegas de docência para a avaliação e as adequações que se fizerem necessárias para que a escola possa corresponder às necessidades, às capacidades e aos interesses desse estudante.

As mudanças na sociedade em relação a inclusão instalou um cenário para um debate sobre questões como acessibilidade, desenho universal, adaptação curricular. Nesse sentido, a preocupação com a educação inclusiva passou a fazer parte do cotidiano, por isso as ações individuais e coletivas na perspectiva da educação inclusiva podem contribuir para que a inclusão

no contexto escolar seja efetivada e assim possa garantir a todos os estudantes o direito à educação com qualidade.

É nesse contexto que o presente estudo se insere e tem como objetivo analisar as condicionantes no contexto escolar para a inclusão do estudante PAEE com deficiência física e verificar os aspectos que caracterizam a acessibilidade na escola.

2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram embasados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 11): “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Este estudo foi desenvolvido em uma escola estadual da cidade de Guarulhos/SP. A escola atende aproximadamente 550 estudantes do Ensino Fundamental II, cursando do sexto (6º ao 9º), nono ano, e 360 estudantes do ensino médio, dentre os quais 15 (quinze) estudantes com deficiência Intelectual, 02 (dois) estudantes com Deficiência Auditiva, e 02 (dois) com Deficiência Física, 01 (um) cadeirante sexo masculino, e 01 (uma) menina com Deficiência Física nos membros superiores. Conta com quinze (15) salas, sendo no período matutino somente 13 salas são ocupadas e no período da tarde as quinze (15) são ocupadas.

A sala escolhida foi o 6º ano A, período da tarde, a turma é composta por 34 estudantes. A escola é idealizada como espaço legítimo de desenvolvimento humano, buscando igualdade para todos, respeitando e valorizando a diversidade humana presente.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de “Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datada de 07 de dezembro de 2012.

2.2 Participantes

Participaram deste estudo: - 8 Professores da sala regular, 2 – Professores Especialistas – Sala de Recursos – APE (Apoio Pedagógico Especializado), 2 Coordenadoras do Ensino Fundamental II, 2 Mediadoras e 1 Diretor e dois vice-diretores.

2.3 Instrumentos

Para realizar a observação foi elaborado um roteiro, onde foram observados os seguintes aspectos: acesso as dependências da escola; qual a situação cotidiana dentro da sala; mobilidade dentro da sala; interação dos professores e colegas; e adequações de materiais.

2.4 - Procedimentos para a análise de dados

A análise foi pautada pelos princípios da pesquisa qualitativa. Segundo André (1983, p. 66) a análise qualitativa pretende “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

3 Resultados e Discussões

Em relação à estrutura física: a escola está adaptada para receber estudantes com deficiência física e com também outras deficiências, consta com salas amplas, rampas de acesso nos dois andares, há também elevador, dando acesso a todos os espaços. A escola foi toda adaptada quando passou por uma reforma segundo desenho universal, portas amplas com as medidas estipuladas, espaços para as carteiras para a locomoção, maçanetas com altura onde o estudante cadeirante possa manusear, segue as normas e técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para Paula e Costa (2007), as escolas inclusivas e acessíveis devem garantir, também, condições para que os estudantes possam se locomover em todos os ambientes, providenciando a construção de rampas ou elevadores para acesso, inclusive aos pisos superiores, banheiros adaptados para acomodação de cadeiras de rodas, colocação de corrimãos e instalação de piso antiderrapante, no qual facilita o cotidiano escolar dos estudantes.

As estratégias de ensino utilizadas para os estudantes PAEE ainda não diferenciam-se, não há adaptação curricular, a gestão ainda não trabalha em uma perspectiva democrática. A maioria dos professores da sala regular ainda não tem formação para trabalhar com os estudantes PAEE. Para Soares e Ribeiro, (2000, p.04),

na sua prática pedagógica, o professor torna-se um mediador da relação dos estudantes com o conhecimento e desencadeador de reflexões, a fim de possibilitar aos estudantes a construção do saber, a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e da cidadania.

3.1 Aspectos Observados

Os dados dos aspectos observados apontaram que é necessário estabelecer relações com o marco regulatório para analisar as diretrizes que tratam sobre questões que ainda não foram complementadas, e dessa forma implementar ações para não apenas receber os estudantes PAEE, mas sim criar condições para que ele permaneça e tenha um acompanhamento que possa subsidiar seu desenvolvimento.

Deve-se levar em consideração que a Inclusão não é um processo rápido e fácil, mas requer uma preparação adequada e mudanças atitudinais de todos que atuam direta ou indiretamente. Dessa forma, necessita-se de um ensino que trabalhe as

diferenças, bem como, que valorize as potencialidades de cada um. (BISCHOFF; SANTOS; MUNCINELLI, 2006, p.114).

Outro ponto importante diz respeito à gestão. É preciso verificar como gestores deveriam se organizar em relação à inclusão. A gestão tem um papel essencial nesse processo, tendo em vista, que é através dela que as ações poderão ser pensadas, refletidas e efetivadas, os gestores tem o compromisso de estabelecer intervenções que propiciem o envolvimento e o fortalecimento de todos, que leve a reflexão e proporcione um compromisso definido coletivamente, tanto quanto a melhoria da qualidade da educação, quanto sobre os temas relacionados à inclusão escolar, numa visão de sociedade contemporânea, acolhedora que contribua com a construção de uma sociedade inclusiva.

Para Oliveira (2015) a participação e democratização das relações na escola são frutos da própria historicidade das práticas sociais e educacionais e um dos instrumentos que propiciam a organicidade à escola é o Projeto político pedagógico, em torno do qual todas as reflexões, ações e decisões devem ser registradas com a participação efetiva da comunidade escolar.

Um desafio que se apresenta é quanto ao progresso dos estudantes PAEE. É fundamental um acompanhamento que possibilite o desenvolvimento dos estudantes. Como meta para desenvolver um trabalho voltado para melhorar o ensino na sala de aula, é necessária uma prática pedagógica que utilize recursos, encontrando estratégias e valorizando o fazer de cada um, respeitando seu tempo e seus limites, criando novas alternativas para comunicação, para a escrita, envolvendo todos os educandos.

Para Dutra e Griboski (2006), as escolas podem avançar no desenvolvimento de uma pedagogia centrada no estudante, enfatizando a responsabilidade dos educadores em ensinar a todos os estudantes com ou sem deficiência, a partir da desconstituição do discurso da deficiência que encobre uma proposta de escola que não é capaz de beneficiar todos os estudantes.

A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para a inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos estudantes e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação. (DUTRA, GRIBOSKI – 2006, p.229).

Os aspectos observados neste estudo revelam que construir uma escola inclusiva, implica compromisso com a mudança. É preciso investir na formação continuada dos professores. Para Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como um tipo de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante o processo.

Trabalhar em uma perspectiva colaborativa que valorize a articulação de esforços; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem

pode contribuir para que a inclusão no contexto escolar. É em um ambiente de envolvimento e colaboração, que todos os profissionais trocam experiências e buscam através do diálogo constante planejar ações, usando diferentes estratégias para trabalhar o currículo e desenvolver a aprendizagem dos EPAEE, (ZANATA E CAPELLINE, 2014).

Ao finalizar a análise, verifica-se que a inclusão no contexto escolar, vai muito além de tornar a escola acessível no aspecto físico, é essencial que outras questões sejam consideradas.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas /aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral. (BELISÁRIO, 2005, pag. 130).

4 Considerações Finais

Criar uma cultura inclusiva na escola requer o comprometimento de todos. Isso exige da equipe gestora um enorme esforço para conciliar os interesses propostos pela escola no que diz respeito à consolidação das práticas educativas, voltadas para o atendimento dos estudantes Público Alvo da Educação Especial.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva realça a necessidade de mudança na estrutura e no funcionamento das escolas, os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, na qual os estudantes estão em processo de aquisição do conhecimento, deixam claro que são os vários aspectos como acessibilidade, formação dos professores, gestão democrática entre outros, é que caracterizam a escola inclusiva.

Na análise realizada neste estudo foi possível observar que realmente a escola aos poucos vai trilhando um caminho para a inclusão, é preciso que todos assumam seus papéis para que o trabalho a ser realizado possa ser significativo para uma educação de qualidade, na qual todos os estudantes sejam tratados como iguais.

Mantoan (2006) refere que a inclusão implica em mudança do atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que está sendo retraçado. Toda a diferença existente entre as pessoas fortalece o convívio, traz novos conhecimentos que resultam em aprendizado.

5 Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significado:** algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71. 1983.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma NBR 9050**, Acessibilidade a edificações, Mobiliário, Espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BISCHOFF, C. M.; SANTOS, M. S.; MUNCINELLI, S.E. Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC. In. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

DUTRA, C. P.; G., C. M. . III Seminário Nacional e Formação de Gestores e Educadores. **Ensaios Pedagógicos** . 2006.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

_____. **Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como Fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NABEIRO. M. S. Fernanda. Carolina T. **Contextualização e Conceito da Deficiência Física**. 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULA, A. R.; COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: MEC, 2007. p. 11.

PIRES, D.M, SAMPAIO, A.A.M. **Educação Inclusiva: novos paradigmas para o ensino de geografia**, 2008.

SOARES, S.; RIBEIRO, M. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. 2000.

OLIVEIRA, A. A.S. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. Disponível em WWW.edutec.unesp.br. Acesso em 26/05/2015.

ZANATA, E.M. e CAPELLINE, V. L.M.F. **O Ensino Colaborativo junto ao Estudante com Deficiência Física.** UNESP, 2014.

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM - ALPHABET LORM - COMO RECURSO FACILITADOR PARA A COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOCEGOS

THE CONSTRUCTION OF THE LEARNING OBJECT - ALPHABET LORM - AS A FACILITATOR RESOURCE FOR THE COMMUNICATION OF SURDOCEGUS STUDENTS

Márcia Debieux de Oliveira Lima¹, Gunnar Correa¹, Janiele de Souza Santos¹, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos², Mario Augusto Pazoti²

¹Núcleo de Educação a Distância, Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
marcialemes@unoeste.br, gunnar@unoeste.br, janiele@unoeste.br

²Coordenação do Núcleo de Educação a Distância, Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
danielle@unoeste.br, mario@unoeste.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim como os recursos digitais têm contribuído significativamente para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mas, estes recursos se tornam ainda mais relevantes quando pensamos especialmente em grupos cujas deficiências comprometem severamente partes motoras, cognitivas e/ou sensoriais, como a surdocegueira. Assim, apresenta-se neste artigo a importância para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores, bem como a elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de intervenção, que devem fazer parte do cotidiano e são imprescindíveis, para o êxito desses profissionais. Para tanto, o objetivo deste trabalho é apresentar a construção de um Objeto de Aprendizagem desenvolvido no Núcleo de Educação a Distância de uma Universidade do interior paulista, como recurso facilitador no processo de formação docente, para a aprendizagem dos fundamentos do Sistema Lorm de Comunicação, a fim de potencializar a comunicação com os estudantes surdocegos. Desse modo, justifica-se a importância da utilização de recursos como o OA **Alphabet Lorm**, construído com a intenção de facilitar o processo de formação docente em mais uma técnica comunicacional, possibilitando assim, a construção de modelos significativos para a inclusão de pessoas com surdocegueira, que muitas vezes se veem excluídas do processo educacional.*

Palavras-chave: *Objeto de Aprendizagem, Formação de Professores, Surdocego.*

Abstract: *As Digital Information and Communication Technologies, as well as digital resources have contributed significantly to the teaching and learning processes of students. But these resources become even more relevant when we think especially of groups whose impairments severely compromise motor, cognitive and sensory parts, such as deafblindness. Thus, it is presented in this article the importance for the personal and professional improvement of teachers, as well as the elaboration, development and improvement of intervention strategies, which are part of everyday life and are essential, for the success of professionals. In order to do so, the objective of this work is to present a construction of a Learning Object developed at the Center for Distance Education of a University of the interior of the State of São Paulo, as a facilitator, not a process of teacher training, for learning the fundamentals of the Lorm System of Communication, To empower communication with deafblind students. Thus, it is justified as the use of resources such as the OA **Alphabet Lorm**, built with an intention to facilitate the process of teacher training in a more communication technique, thus making possible the construction of significant models for inclusion of people with deafblindness, Which are often excluded from the educational process.*

Keywords: *Learning Object, Teacher Training, Deafblind.*

1 Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), assim como os recursos digitais têm contribuído significativamente para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mas, estes recursos se tornam ainda mais relevantes quando pensamos na inclusão social e educacional de Pessoas com Deficiência (PD), especialmente, quando se trata de grupos cujas deficiências comprometem severamente partes motoras, cognitivas e/ou sensoriais, que dificultam ou mesmo impedem a comunicação - sobretudo quando a PD apresenta cognição preservada –, como ocorre em alguns graus de paralisia cerebral, múltipla deficiência sensorial e surdocegueira.

Nesse sentido, softwares, aplicativos, dispositivos, Objetos Educacionais (OE), Objetos de Aprendizagem (OA), recursos de Tecnologia Assistiva (TA), métodos, sistemas, entre outros, têm sido elaborados e aperfeiçoados, e vêm contribuindo sobremaneira na busca pelo direito básico à comunicação e à interação social, fundamentais para quaisquer processos educativos e sociais.

Entretanto, de nada adiantaria tantos recursos tecnológicos, sem uma mediação apropriada, especialmente nos casos de surdocegueira, cuja atuação do profissional responsável é essencial e deve propiciar condições para que o surdocego desenvolva habilidades suficientes para a aquisição da linguagem.

Assim, o aperfeiçoamento pessoal e profissional, bem como a elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de intervenção, devem fazer parte de seu cotidiano e são imprescindíveis, para o êxito desses profissionais.

Quanto maior o leque de conhecimentos do mediador - em diferentes métodos, técnicas e recursos -, maiores serão as possibilidades de aprendizagem do surdocego, e o respeito por suas individualidades, ritmos e formas de aprendizagem.

Para tanto, no sentido de contribuir com a formação docente no trabalho de estudantes surdocegos, foi proposta a elaboração de um Objeto de Aprendizagem (OA) – *Alphabet Lorm* para o curso de Pedagogia em Educação a Distância (EaD) de uma Universidade do interior paulista.

Como afirma Spinelli (2005),

Um objeto virtual de aprendizagem é um recurso digital reutilizável que auxilie na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de capacidades pessoais, como, por exemplo, imaginação e criatividade. Dessa forma, um objeto virtual de aprendizagem pode tanto contemplar um único conceito quanto englobar todo o corpo de uma teoria. Pode ainda compor um percurso didático, envolvendo um conjunto de atividades, focalizando apenas determinado aspecto do conteúdo envolvido, ou formando, com exclusividade, a metodologia adotada para determinado trabalho. (SPINELLI, 2005, p.7).

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar a construção de um OA, como recurso facilitador no processo de formação docente, para a aprendizagem dos fundamentos do Sistema Lorm de Comunicação, afim de potencializar a comunicação com os estudantes surdocegos.

2. Aspectos Específicos da Múltipla Deficiência Sensorial e da Surdocegueira

Tanto a Múltipla Deficiência Sensorial quanto a Surdocegueira se caracterizam por apresentar limitações dos sentidos à distância, ou seja, perda parcial ou total da visão e audição. Segundo a Cartilha do Ministério da Educação (MEC, 2006) – Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial - a múltipla deficiência sensorial se diferencia da surdocegueira, pois além dos déficits auditivos e visuais está associada a outros comprometimentos físicos, intelectuais e/ou emocionais.

Na Conferência Mundial sobre surdocegueira de 1985, definiu-se que:

Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua “incapacidade” seja a menor possível (KELLER apud ALMEIDA 2015, p. 25).

A surdocegueira pode apresentar diferentes graus e causas de comprometimento sensorial. Segundo Almeida (2015), a surdocegueira pode ser dividida e classificada de várias maneiras, entre elas: **quanto ao grau de perda sensorial**: cegueira e surdez total; cegueira e surdez parcial (podendo esta ser profunda, severa ou moderada); entre outros; **quanto às causas**: pré-natal, perinatal e pós-natal e **quanto ao período em que se manifestou** – nesse caso, considera-se o comprometimento linguístico: congênita e adquirida.

Assim, compreender as possibilidades de comunicação de cada um e encontrar as melhores opções de comunicação é fundamental, para que o mediador possibilite o acesso do surdocego às informações.

Importante destacar que, sobretudo nos casos de surdocegueira congênita, ou nas adquiridas na tenra infância, o papel do mediador pode colaborar significativamente com o estabelecimento de vínculos comunicacionais entre a criança surdocega e a família, contribuindo assim com o desenvolvimento e fortalecimento de suas relações afetivas e sociais. Pois são essas interações que vão possibilitar os processos de diferenciação do “eu” e do “outro” e a compreensão de seu mundo proximal, que neste caso, depende daquilo que o mediador ou a família conseguem apresentar de forma concreta. Apenas a partir desse processo de reconhecimento e construção de sua própria identidade e da capacidade de se comunicar com o mundo a sua volta, que se

fundamentará a base para o desenvolvimento da linguagem - elemento primordial para todos os outros processos educativos e sociais.

Basicamente, os sistemas de comunicação dos surdocegos se dividem entre os que utilizam códigos orais, chamados de Sistemas não Alfabéticos, e aqueles que utilizam os códigos escritos - chamados de Sistemas Alfabéticos.

Segundo Maia (2008) entre os Sistemas não alfabéticos encontram-se aqueles em que as palavras são representadas por sinais correspondentes, como por exemplo: Língua de Sinais Tátil (no caso do Brasil a Libras Tátil): o Método Tadoma; Língua de Sinais em campo reduzido (para aqueles que apresentam visão residual). E entre os Sistemas Alfabéticos podemos citar: o Alfabeto Datilológico Tátil - que pode ser utilizado em conjunto com a língua de sinais do respectivo país (no caso do Brasil a Libras Tátil); Escrita na palma das mãos (pode ser substituída pelo antebraço, ou mesmo pelas costas); e o Sistema Lorm e sua derivação Italiana que é o Método Malossi.

Portanto, a necessidade desse acompanhamento personalizado exige uma formação específica e ao mesmo tempo ampla do mediador e do guia-intérprete, de acordo com as premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), visto que para responder com qualidade a esse modelo, é responsabilidade da escola se adequar e responder às necessidades de todos os estudantes.

Assim, embora o professor da sala comum não ser especialista - como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediadores e guias-intérpretes - os processos formativos iniciais dos profissionais da educação básica já vem apresentando uma preocupação e oferecendo em sua grade curricular disciplinas específicas - como Braille, Libras, TA, entre outras -, na perspectiva de ampliar tanto suas reflexões e saberes docentes, como instrumentalizá-los para a intervenção pedagógica, em função de um público-alvo cada vez mais heterogêneo.

2.1 O Método Lorm

O Método Lorm de Comunicação para surdocegos foi criado por volta de 1881, pelo escritor austríaco, Hieronymos Lorm (1821/1902) que perdeu a audição devido a uma grave doença aos 15 anos de idade e posteriormente, já por volta dos 40 anos, perdeu a visão. Para poder se comunicar, Lorm estabeleceu pontos de pressão na palma da mão e nos dedos, correspondentes às letras do alfabeto. Entretanto, o método que até hoje é muito utilizado nos países da Europa, sobretudo nos de língua alemã, só foi publicado por sua filha após sua morte.

Como mostra a Figura 1 o sistema utiliza a mão como tábua de digitação. Dessa forma, enquanto a pessoa que passa a informação vai apertando ou deslizando os dedos nos respectivos pontos, para formar as palavras, a pessoa que recebe a informação, fica com a palma da mão voltada para cima.

Da mesma forma, existem algumas particularidades do método que não necessitam da digitação letra a letra, como por exemplo, para dizer SIM e NÃO. Para o SIM, a pessoa que está “digitando” deve deslizar a mão aberta sobre a mão de quem está recebendo a informação, desde o seu pulso até as pontas dos dedos. E para o NÃO, a dinâmica é mesma, mas no sentido inverso – dos dedos para o pulso.

Como esse método é alfabético, seu aprendizado se torna mais fácil para pessoas que apresentam surdocegueira adquirida, principalmente para aqueles que foram alfabetizados, já para os surdocegos congênitos o aprendizado demanda uma maior atenção.

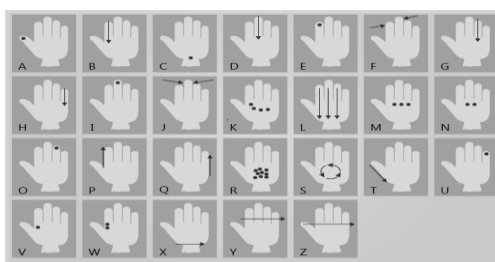


Figura 1 - Pontos de cada letra do Alfabeto Lorm na palma da mão

Contudo, o mais interessante é que as tecnologias estão contribuindo e ampliando as possibilidades de comunicação desses métodos, que originalmente exigiam a proximidade entre seus interlocutores. A *Mobile Lorm Glove* é um exemplo de como a tecnologia pode fazer a diferença na luta pelo direito à comunicação dos surdocegos.

Projetada pelo Departamento de Pesquisa e Design da Universidade de Artes de Berlim, essa luva sensorial, é uma adaptação digital do Método Lorm, e sua função é traduzir e transformar o estímulo tátil em texto digital, possibilitando assim, superar a barreira da distância imposta pelo método, tanto para enviar, quanto para receber mensagens. Além disso, ela permite que os surdocegos se comuniquem mesmo com quem não domina o método Lorm, ampliando sobremaneira, suas possibilidades de comunicação sem a necessidade de mediação de um intérprete.

Para aprender o método, entretanto, o surdocego depende de um mediador que domine a técnica. Assim, pensando justamente na formação e aprimoramento de profissionais que podem cumprir esse papel, e aproveitando mais uma vez dos benefícios e oportunidades oferecidos pelas tecnologias, foi construído o Objeto de Aprendizagem *Alphabet Lorm*, apresentado a seguir.

3. Construção do Objeto de Aprendizagem - Alphabet Lorm

Para o desenvolvimento do OA **Alphabet Lorm** foi utilizado o *software Scirra Construct 2*. Esse software permite desenvolver games, jogos e OA sem a necessidade de escrever linhas de códigos, deixando como responsabilidade para o programador pensar apenas na lógica e mecânica do objeto.

Durante o seu desenvolvimento foram realizados testes para garantir que sua navegabilidade e funcionalidade pudessem ser compreendidas mesmo por uma pessoa leiga, que nunca tivesse ouvido falar no **Método Lorm**, como mostra a Figura 2.

Após alguns meses de trabalho foi possível finalizar a interface gráfica do AO, como mostra a Figura 3, bem como toda a representação do alfabeto Lorm e seus pontos na luva virtual.

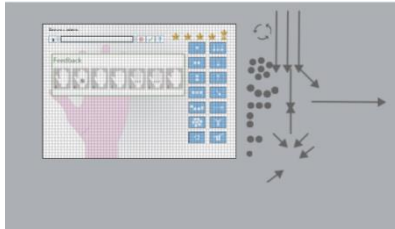


Figura 2 - Sinais gráficos (setas e pontos)

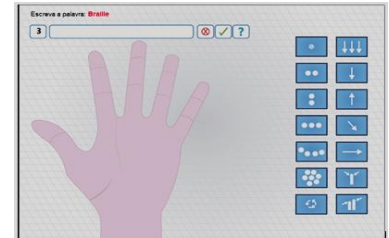


Figura 3- Interface Gráfica do OA

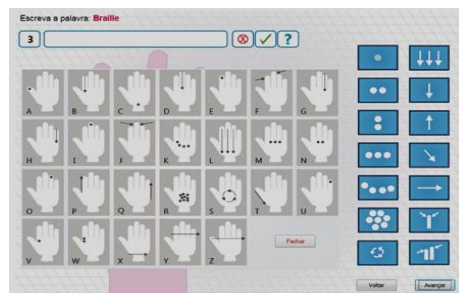


Figura 4 - Alfabeto Lorm na luva virtual

O jogo apresenta sinais gráficos - pontos e diferentes tipos de setas-, que quando selecionados, simulam na luva virtual, os movimentos e toques utilizados pelo Sistema Lorm de Comunicação.

Ao iniciar o jogo, instruções de utilização são apresentadas, bem como as letras do alfabeto e seus respectivos sinais gráficos dispostos na luva virtual, como pode se observar na Figura 4.

Os pontos e setas (sinais gráficos) seguem, no plano cartesiano, a posição em X e Y do cursor do mouse, ou seja, conforme o usuário posicionar o cursor na luva digital, o ponto ou seta anteriormente selecionado, aparecerá sobre a luva. Mas, apenas quando o jogador escolher e clicar em determinada região da luva, o OA validará o tipo de movimento que se quer simular, fazendo assim, a correspondência e inserido no campo de texto a letra representada pelo toque ou movimento especificado.

As Figuras 5 e 6 mostram que, para cada letra, um ponto, seta ou determinada região da luva, deverão ser escolhidos. Quando o usuário preencher com as respectivas letras todos os campos da palavra sugerida, o OA valida e verifica se as letras e, conseqüentemente a palavra formada estão corretas.

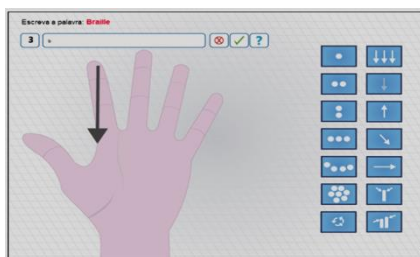


Figura 5 - Letra B da palavra Braille

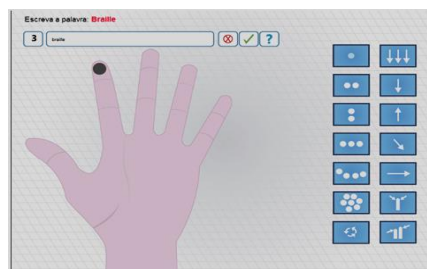


Figura 6 - Letra E da palavra Braille

Se a palavra estiver correta, uma nova palavra é apresentada, mas se houver algum erro, são oferecidas três chances de correção de letras para cada palavra. Desse modo, assim que o usuário finalizar todas as palavras sugeridas pelo AO é apresentado o resultado final.

4. Considerações Finais

Nos espaços escolares a utilização de recursos que auxiliem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem se torna imprescindível, e a partir das especificidades e possibilidades de cada caso, novas metodologias e novas práticas de ensino devem ser estabelecidas. Por isso, pensando no trabalho de pessoas surdocegas é primordial que o mediador tenha um profundo conhecimento de aspectos linguísticos como símbolos, signos e seus significados, bem como sobre as diferentes técnicas e métodos de comunicação.

Desse modo, justifica-se a importância da utilização de recursos como o OA *Alphabet Lorm*, construído com a intenção de facilitar o processo de formação docente em mais uma técnica comunicacional, possibilitando assim, a construção de modelos significativos para a inclusão de pessoas com surdocegueira, que muitas vezes se viam excluídas do processo educacional.

5. Referências

ALMEIDA, W.G. **O Guia-intérprete e a Inclusão da pessoa com surdocegueira**. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

BRASIL. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. MEC/Brasília, 2010.

BRASIL. **Dificuldades de comunicação e sinalização: Sudocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial**. Coleção Saberes e Práticas de inclusão. MEC/Brasília, 2006.

_____. **Lei Federal nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

GUTIERREZ, S. **Distribuição de Conteúdos e Aprendizagem On-line**. Revista Novas Tecnologias na Educação - Renote Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v. 2, n. 2, nov. 2004 . Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/nov2004/artigos/a6_distribuicao_conteudos.pdf

SPINELLI, W. Aprendizagem Matemática em Contextos Significativos: Objetos Virtuais de Aprendizagem e Percursos Temáticos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1998.

ADAPTAR OU RECRIAR O ENSINO PARA ENSINAR A TODOS? POR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

ADAPT OR RECREATE TEACHING TO TEACH EVERYONE? FOR A PEDAGOGY OF DIFFERENCE

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti¹

¹Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
dulanuti@gmail.com

Eixo Temático: - Educação Inclusiva

Resumo: Neste texto apresento os encaminhamentos de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar de que forma uma proposta de formação em serviço pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de ensinar a todos os estudantes do ensino fundamental. De abordagem qualitativa, a pesquisa - ação colaborativa vem sendo desenvolvida a partir da tematização da prática em encontros semanais de formação. As conclusões parciais da investigação indicam que o processo de reflexão do grupo sobre as próprias estratégias de ensino e o estudo da diferença em si, conceito de Gilles Deleuze, tem contribuído para uma ressignificação dos processos de ensinar e de aprender. Com isso, têm sido construídos contextos educacionais capazes de ensinar a turma toda. Não há pretensões de indicar o que poderá ser aprendido, os professores não têm determinado como os saberes construídos pelos alunos devem ser apresentados, não são realizadas adaptações de currículo, ensino à parte ou qualquer outra forma de negação do direito à diferença.

Palavras chave: Ensino para todos. Diferença. Tematização da prática. Educação inclusiva.

Abstract: In this paper, I present the guidelines of a doctoral research in progress that aims to analyse how a proposal of in-service training can contribute to the development of pedagogical actions capable of teaching every Elementary School student. This collaborative research-action has a qualitative approach and was developed based on the thematization of the practice in weekly training meetings. Partial research conclusions indicate that the reflection process of the group about their own teaching strategies and, the study of difference itself, a concept of Gilles Deleuze, has contributed to give a new meaning to the processes of teaching and of learning. Hence, educational contexts have been built, which can teach the whole class, without any pretensions to determine what can be learned; teachers do not have already determined how should be presented the knowledge built by students, there are no curriculum adaptations; no teaching is done separately or there is any other way of denial to the right of difference.

Keywords: Teaching for everyone. Difference. Thematization of practice. Inclusive education.

Introdução

Para ensinar todos os alunos, dever da escola resultante da democratização do acesso ao ensino, é preciso repensar a forma pela qual as ações pedagógicas são planejadas, desenvolvidas e avaliadas.

Tentar incluir todos os estudantes sem mexer com questões de fundo, como as causas pelas quais algumas pessoas, historicamente, foram e ainda são excluídas, é impossível! É necessário romper com o ensino puramente transmissivo e que considera uma única forma de conhecimento para que a multiplicidade, os diversos modos de ser e fazer, a subjetividade, enfim, a diferença que constitui cada pessoa (Deleuze, 2006) seja a base para o planejamento e desenvolvimento de todo e qualquer trabalho pedagógico.

Todos os partícipes da escola precisam pensar sobre a forma que desenvolvem seu trabalho

e sobre as possibilidades que possuem para construírem, juntos, uma escola definitivamente de todos (Mantoan (2014). A inclusão escolar deve ser legitimada na prática, por meio de ações que consideram o direito que cada um tem de ser quem é, sem que existam comparações, classificações de todo tipo.

Ainda que a inclusão escolar seja um assunto muito discutido no meio científico e político, nas escolas ainda são muito comuns concepções e práticas que negam o direito à diferença, são elas: adaptações de currículo, construção de salas de recuperação de ciclos ou salas de “aceleração”, dentre outras. Essas ações que, aparentemente, favorecem a inclusão de todos, apenas reforçam a improbidade de um sistema educacional pensado para poucos, planejado a partir da busca pela semelhança.

Quando se pensa em currículo para alguns alunos tido como “alunos ideais” por atenderem às expectativas da escola e o adapta para os “demais”, não se considera a diferença que caracteriza as pessoas. Pelo contrário, afirma erroneamente e injustamente a incapacidade, a deficiência, a suposta inaptidão daqueles que não aprendem como o “ícone do aluno ideal”. Aqueles que não se assemelham aos alunos tidos como referência, são classificados, rotulados, ensinados de forma diferenciada.

A busca por ícones, que servem de modelo para os demais, segundo Deleuze (2000), tem a ver com o pensamento platônico de negação da diferença e com o pensamento aristotélico que classificava os seres em categorias, a partir da semelhança, considerando a diversidade e não a diferença (Schöpke, 2012)

Para Deleuze, as pessoas são singulares e se fazem dessas singularidades, que se modificam a todo o momento, num eterno devir. São seres unívocos e não unos, ou seja, não são acabados e estáticos.

Nessa perspectiva, não há razões para comparar uns aos outros, para se criar um modelo idealizado, reconhecer um ícone que o representa e esperar que todos sejam pretendentes desse modelo.

O conceito deleuziano de diferença, relacionado à expressão única do ser, fundamenta as razões pelas quais as práticas escolares que camuflam os desafios de se trabalhar com as diferenças sejam substituídas por ações que realmente reconheçam e problematizem as diferenças.

Se a formação inicial do professor não o prepara para lidar com os diferentes modos de ser e de aprender é necessária, segundo Lanuti e Mantoan (2017) uma formação em serviço, que viabiliza a reflexão sobre as questões da diferença para que, desde o planejamento, o ensino seja pensado para todos.

Nesse texto apresento os encaminhamentos de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que tem como objetivo analisar de que forma uma proposta de formação em serviço pode

contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de ensinar a todos os estudantes do ensino fundamental.

A pesquisa está vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Contexto e perfil metodológico da investigação

O universo da pesquisa são os encontros formativos, que têm periodicidade semanal, na escola municipal localizada em uma cidade do oeste do estado de São Paulo. As 35 professoras polivalentes, participantes da pesquisa, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 3 escolas públicas da região. Os encontros ocorrem na escola sede da prefeitura municipal.

Nos encontros formativos as professoras agrupam-se de acordo com a série para qual lecionam, pois essa forma de organização permite um olhar mais específico tanto para as necessidades do grupo de professoras quanto para as necessidades dos seus alunos. Os grupos são assim constituídos: 10 professoras do 1º ano, 16 professoras dos 2º e 3º anos e 9 professoras dos 4º e 5º anos.

A pesquisa é qualitativa e de acordo com a dinâmica de encontros realizada e participação do pesquisador, que é orientador do grupo, caracteriza-se como pesquisa-ação colaborativa. Esse tipo de investigação é determinado por um contexto social específico, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação (Silvestre, 2008)

O grupo tem buscado, a partir do contexto em que as escolas estão inseridas, desenvolver ações que favoreçam a participação e aprendizagem de todos os alunos, sem que existam diferenciações, ensino à parte etc.

A coleta de dados se baseia na tematização da prática dos professores, ou seja, filmagens das aulas dos participantes e diálogos com os mesmos realizados nos encontros formativos na escola. Para Weisz e Sanchez (2011) a tematização das aulas facilita o processo de reflexão sobre a própria prática, pois permite ao professor verificar detalhes que podem passar despercebidos durante a aula. Assim, o professor pode constatar quais aspectos do seu trabalho pode ser melhorado e redefinir objetivos, bem como repensar sobre as estratégias necessárias para que estes sejam alcançados.

Nos encontros de formação, os professores expõem suas dúvidas, falam de situações ocorridas durante suas aulas e pensam de que forma, diante do contexto real da escola

(características dos estudantes, recursos e materiais disponíveis e potencialidades da turma) podem ser desenvolvidas ações que viabilizam a participação e aprendizagem significativa de todos.

Depois de planejadas as atividades, os professores tematizam sua prática, ou seja, filmam suas aulas e levam os vídeos para o grupo analisar, de forma colaborativa, sobre as atividades desenvolvidas, com base nos registros que fizeram. Ao analisarem as filmagens, as professoras avaliam seu trabalho, no sentido de verificar possibilidades para melhorá-lo.

O papel do orientador nesse processo é problematizar as ações desenvolvidas, apresentar textos que embasam as ações dos professores permitindo uma análise mais aprofundada sobre determinada atividade desenvolvida e analisar com as professoras as dificuldades encontradas pelos alunos. Todos planejam juntos, colaborativamente, as atividades que serão desenvolvidas.

A seguir, seguem os resultados parciais dessa investigação.

Resultados parciais da pesquisa

O grupo de professores vem se reunindo desde maio de 2016, quando o projeto de pesquisa fora aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), CAAE 54026216.6.0000.5404.

Nesse período o grupo vem questionando as orientações anteriormente recebidas no que diz respeito à realização de adaptações curriculares para os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial.

Os professores ressaltaram que muitos alunos se recusavam a fazer as atividades diferentes das atividades dos demais colegas e que alguns estudantes não considerados público da Educação Especial também apresentavam dificuldades em relação a determinados conteúdos.

O orientador do grupo, nesse sentido, orientou que fossem planejadas situações em que cada estudante pudesse participar e aprender a partir de seus interesses e possibilidades, considerando todas as características dos alunos e não rótulos como “deficientes”, “alunos hiperativos” e tantas outras definições que descaracterizam quem realmente cada pessoa é. Sugeriu, nesse sentido, que fossem criadas situações de aprendizagem relacionadas às atividades cotidianas dos alunos, partindo de seus interesses e o principal: que não fosse determinada a forma de apresentação dos saberes construídos, como uma avaliação, por exemplo.

Para ensinar as formas geométricas, uma professora do 3º ano organizou um passeio pela escola e orientou os alunos a observarem as formas do ambiente. Sem prescrever como fariam isso, a professora acompanhou a turma que, de forma livre e autônoma, realizou a tarefa.

Enquanto alguns alunos anotaram o que observavam, outros fotografaram, desenharam e os demais compartilharam com os colegas suas impressões.

Ao retornarem para a sala, a professora perguntou o que haviam observado. Cada aluno apresentou os resultados da maneira que escolheu: apresentou seus desenhos, suas fotos, falou para os colegas o que viram etc. Esse momento foi tematizado pela professora e discutido nos encontros de formação.

Alguns alunos agruparam-se, outros preferiram realizar a tarefa individualmente. Sobre o que fora observado no passeio em relação às formas dos espaços e objetos, estavam: as linhas, as formas geométricas planas e espaciais, os vértices, as faces e as arestas das figuras, os ângulos e a semelhança entre as formas.

A partir do que cada aluno expôs para os demais, a professora conseguiu identificar o que cada um já sabia sobre o tema trabalhado. A partir disso, foi mais fácil pensar em atividades significativas para todos, possibilitando a cada um aprender a partir dos seus saberes prévios.

Em uma roda de conversa, professora e alunos decidiram, juntos, que cada aluno (ou grupo) apresentaria aos demais colegas o que havia aprendido no decorrer das atividades da maneira que preferissem. Maquetes, relatórios, desenhos, exposição de fotos e cartazes são exemplos de atividades desenvolvidas pelos alunos para mostrar o que observaram e aprenderam sobre as formas geométricas com as atividades.

Depois, todos realizaram uma autoavaliação, oral e/ou escrita, apresentando o que haviam aprendido com a aula passeio, com base em metas estabelecidas por eles mesmos e não pelo professor.

Atividades como esta são planejadas a partir das diferenças que caracterizam a turma e por isso não é necessária uma adaptação para alguns, pois se considera as possibilidades de cada pessoa.

O grupo de professores tem entendido que planejar a aula para alguns e adaptar as atividades para os demais não é incluir! Temos chegado à conclusão de que não é possível incluir todos os alunos por meio de atividades meramente expositivas em que o saber está unicamente centrado no professor, que pretende, equivocadamente, verificar o que fora aprendido pelos alunos para compará-los, a partir de critérios infundados.

O estudo da diferença tem possibilitado ao grupo repensar suas ações de modo que não se tenha a pretensão de quantificar o que é aprendido pelos alunos. Os processos de ensino e de aprendizagem têm sido ressignificados pelos professores que têm passado a compreender que estes são processos independentes, que não há como prever o que será aprendido tampouco como será aprendido, como afirma Gallo (2016) ao se referir às ideias de Deleuze.

Ao ter a diferença como base do planejamento pedagógico, da avaliação das atividades escolares, do desempenho do estudante e do professor, não há razões para se trabalhar à parte com alguns alunos.

Partindo da premissa de que os alunos não aprendem em um mesmo ritmo e tampouco da mesma forma, os professores têm questionado as classificações dos alunos em “especiais”, “deficientes”, dentre outras. O olhar voltado às deficiências das pessoas passa a estar direcionado às barreiras do meio, ou seja, a tudo o que impede cada pessoa de se desenvolver a partir de sua diferença.

Essa nova concepção tem provocado o grupo a pensar sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Os alunos que “não acompanhavam” os demais eram encaminhados para a professora do AEE para que fosse oferecido um reforço escolar, onde eram trabalhados conteúdos disciplinares. Com os encontros de formação os alunos têm sido encaminhados à Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para trabalhar com recursos específicos para suas necessidades, como aprender Libras, ler em Braille etc, atividades que os professores da sala de aula comum, muitas vezes, não têm formação para desenvolver e por isso contam com o apoio da Educação Especial.

É importante ressaltar que o AEE apenas complementa o ensino comum e por esta razão é desenvolvido no contraturno da aula regular, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Todas as atividades desenvolvidas na SRM têm como objetivo promover a inclusão de todos os alunos no processo educacional formal e regular.

Conclusões parciais

Pensar em um ensino que, de fato, é para todos exige um repensar... É necessário conceber o processo de ensino de uma forma que não espera, pretensiosamente, verificar o que o outro aprende, como consequência imediata. O processo de aprendizagem deve ser encarado como um caminho livre, indeterminado, inacabado, puro devir!

A escola, que se encheu de formalismo para tentar identificar o que o aluno aprende, em que tempo ele aprende e como faz para tal, deve ser reconstruída. A mudança que a inclusão propõe não pode ser legitimada em uma instituição que trabalha com a diversidade e não com a diferença. Ou seja, com classificações que tem a ver com *o que* e não com *quem* o outro é. Isso provoca a desigualdade, institui relações de poder entre os “ícones” que precisam “aceitar os diferentes” e os “alunos diferentes”.

A diversidade faz com que os alunos sejam comparados, rotulados... A visão aristotélica que busca categorizar os seres é reducionista, pois desconsidera a singularidade das pessoas, a sua capacidade de se transformar a todo o momento.

A diferença em si, conceito de Gilles Deleuze, muito tem a dizer para os educadores, conforme afirma Gallo (2016), pois coloca em xeque as justificativas dadas para tratar alguns alunos como “diferentes”.

No grupo em que a pesquisa a que se refere esse texto vem se desenvolvendo, o entendimento do conceito de diferença tem provocado um repensar sobre as estratégias de ensino e concepções dos professores em relação ao que é incluir.

A adaptação de atividades, por exemplo, tem sido questionada, pois esta é uma ação que reforça a perversidade de um sistema educacional pensado para alguns. Se há a necessidade de adaptar o currículo para alguns é por que este não fora planejado para todos.

Adaptar o ensino não é a saída para ensinar a todos, pois dessa forma, os desafios de se trabalhar com todos os alunos são paliativamente amenizados, camuflados por ações que aparentam incluir, mas negam o direito de ser diferente na escola, como aponta Mantoan (2002).

Desde o planejamento, o ensino deve ser organizado em função de todos, a partir das diferenças que caracterizam o público a que se destina. *Com* seus alunos, os professores devem organizar situações em que todos podem participar a partir de suas possibilidades.

É preciso recriar! Dar um novo sentido para a escola, buscar maneiras de favorecer o desenvolvimento de todos a partir do que cada um deseja. Conceber o conhecimento como criação pode ser a saída para que todos sejam incluídos, pois, nessa perspectiva, cada um é livre para aprender em seu tempo, do seu modo, trilhando caminhos próprios, singulares, rizomáticos e não lineares, como a escola espera. Não há a pretensão de homogeneizar o processo de aprendizagem, não havendo, portanto, razões para se comparar um com o outro.

Ao desenvolverem contextos educacionais em que todos os alunos puderam participar livremente e apresentar o que aprenderam da maneira que melhor lhes convieram, os professores demonstraram que é possível desenvolver ações capazes de ensinar a todos! Trabalharam a partir das possibilidades que tinham, dos recursos e materiais disponíveis, dos interesses dos alunos, dos seus saberes prévios, de suas singularidades.

Os professores têm encarado os desafios de se trabalhar com as diferenças: planejam o ensino a partir de um plano de trabalho que tem por objetivo superar o individualismo, garantindo o acesso ao conhecimento para todos. Consideram as disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que dele fazem parte; pessoas, estas, que se diferem, são únicas e fazem na sua própria diferença!

Referências

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. In: *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. pp. 259-271 (Estudos)

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. – 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

LANUTI, J. E. O. E; MANTOAN, M. T. E. Ensinar a turma toda sem exclusões: contribuições de uma proposta de formação em serviço baseada nos pressupostos da inclusão. In: Encuentro Internacional por la Unidad de los educadores – Pedagogia 2017. *Anais do Encuentro Internacional por la unidad de los educadore*. Havana, fev. 2017

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. *Pátio: revista Pedagógica, Artmed*. Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2014.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVESTRE, V. S. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed- São Paulo: Ática, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PEDAGOGIA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE

THE IMPORTANCE OF POUNDS DISCIPLINE IN THE CONTEXT OF ACADEMIC FORMATION IN THE PEDAGOGY OF THE UNESP OF PRUDENTE PRESIDENTE

Jane Aparecida de Souza SANTANA¹, Elisa T. M. SCHLÜNZEN²,

¹Departamento de Educação da Faculdade de Presidente Venceslau – FAPREV/UNIESP

jane.santana@unesp.edu.br

² Departamento de Matemática, Estatística e Computação Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho anuncia relatos de uma pesquisa de mestrado, cujo o objetivo foi analisar como a disciplina de Libras foi incorporada no currículo do curso de formação inicial de professor na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em atendimento ao que dispõe o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Em se tratando do processo de inclusão educacional de alunos surdos, o reconhecimento da Língua de Sinais e sua regulamentação por meio desse Decreto foram fundamentais, principalmente, pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura. Adotamos a abordagem qualitativa, realizando o levantamento bibliográfico e pesquisa documental da produção teórica desenvolvida sobre o tema. Inicialmente os dados forma coletados por meio de um levantamento inicial das matrizes curriculares nos cursos dos 23 (vinte e três) campi da Universidade Estadual Paulista - UNESP, em especial dos que possuíam o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Todavia, somente quatro cursos foram selecionados após a leitura emendas das disciplinas, matrizes curriculares e Projeto Político Pedagógico dos cursos. Os resultados obtidos demonstram que uma parcela majoritária das matrizes curriculares não está em consonância com o preconizado no referido Decreto, quer seja pela inexistência da disciplina, da quantidade da carga horária, ou ainda do conteúdo da emenda, destoantes do que é minimamente estabelecido pelo decreto para a formação do professor.*

Palavras chave: *Disciplina de Libras. Licenciatura em Pedagogia. Formação Inicial.*

Abstract: *The present work announces reports of a masters study, whose objective was to analyze how the discipline of Libras was incorporated in the curriculum of the course of initial teacher training in the Degree in Pedagogy of the Universidade Estadual Paulista - UNESP, in compliance with the provisions of Decree No. 5626 of December 22, 2005. Regarding the process of educational inclusion of deaf students, the recognition of the Sign Language and its regulation by means of this Decree were fundamental, mainly, because they foresee the inclusion of the discipline of Libras in the Curricula of undergraduate courses. We adopted the qualitative approach, performing the bibliographical survey and documentary research of the theoretical production developed on the theme. Initially the data were collected through an initial survey of the curricular matrices in the courses of the 23 (twenty three) campuses of the Universidade Estadual Paulista - UNESP, especially those who had a full degree in Pedagogy. However, only four courses were selected after reading the disciplinary amendments, curricular matrices and the Political Pedagogical Project of the courses. The results show that a majority share of the curricular matrices is not in line with the one recommended in the Decree, either because of the lack of discipline, the amount of the hourly load, or even the content of the amendment, apart from what is minimally established by the decree For teacher training.*

Keywords: *Pounds discipline. Degree in Education. Initial Training*

1 Introdução

No início deste século, os debates no campo educacional assumem os discursos da inclusão social, colocando em pauta a problematização do tema “*A inserção da disciplina nos cursos de formação inicial de professores para atender a Política Nacional*”, entre outros casos, a se propor também uma escola que acolha a todos em suas diferenças. Os surdos se revelam como exemplo e parte integrante dessa escola. A conquista mais recente em prol da comunidade surda, veio com a promulgação do Decreto nº 5626/2005, que passam a regulamentar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua primeira da comunidade surda. A partir do referido Decreto, a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia. Embora tal conquista apresenta-se de forma significativa para a educação de qualidade da PS, nos questionamos como essa formação vem sendo realizada no ensino superior, de modo a promover uma formação satisfatória ao professor que atuará com estudantes surdos.

Nesse sentido, o estudo despertou atenção especial para a questão central da pesquisa, a *formação inicial do professor* a partir das análises das disciplinas de Libras nos cursos de Pedagogia da Unesp. Fundamentada nas atuais políticas educacionais, as quais recomendam a inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação em Pedagogia e das demais licenciaturas, determinada pela Lei nº 10436/02 (BRASIL, 2002) e pela regulamentação do Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005). Para obtermos respostas para este questionamento procuramos investigar, como tem se estruturado a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e em que condições tem sido ofertada a disciplina aos alunos futuros professores.

Deste modo, buscamos entender como as instituições de Ensino Superior, local por excelência de formação de professores, estão se organizando para tornar o professor de Ensino Fundamental e séries iniciais, aptos a trabalhar com a educação de surdos no espaço educacional.

Diante desse contexto, a formação inicial dos futuros professores discentes dos cursos de Pedagogia deve propor a experiência do contato com a Libras, esse contato nada mais é do que um novo mecanismo de garantir a PS, o direito de sua participação nos âmbitos da sociedade, principalmente na escola, onde seus direitos estão amparados legalmente pelo disposto do artigo 14 do Decreto 5626/05.

Mesmo amparados legalmente, a PS ainda se depara com diversos obstáculos, entre os quais o preconceito no ambiente educacional, despreparo dos educadores em ensinar e lidar com as necessidades de aprendizagem. Esses obstáculos se transformam em barreiras, que em sua maioria não conseguimos transpor.

A fim de obtermos respostas para tal questionamento, procuramos investigar através da análise das disciplinas de Libras nos cursos de Pedagogia da UNESP, como vem sendo estruturada tal disciplina, em que condições têm sido ofertadas aos alunos do curso de Pedagogia, que forma professores alfabetizadores, bem como se a disciplina lhe oferece um referencial teórico que

fundamenta a atual situação da surdez no Brasil, como também, o acesso que lhes proporcionam ao conhecimento da Libras, e ao contato com a pessoa surda, a fim de conhecer a cultura surda e a identidade do sujeito surdo.

Tomando como base às reflexões acima, acreditamos que, para que possamos desenvolver de forma adequada a educação do estudante surdo, o professor da escola regular requer mais do que conhecimentos básicos de sinais, para que ocorra a comunicação.

No entanto, não nos parece que os Cursos de Pedagogia, na disciplina de Libras, têm garantindo todas essas informações, tão necessárias ao professor que lida com a educação de surdos nas escolas regulares.

2 Referencial Teórico

Ainda que as iniciativas educacionais apontem para um significativo processo inclusivo de estudantes surdos, na escola regular, que se iniciou partir da década de 90, atualmente, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada 2007, tornou-se referência na área da Educação Especial e nos despertou para intensos debates concernentes as PS, pois reforçam duas leis muito importantes relacionadas ao direitos das PD: a primeira refere-se à Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores; a segunda, diz respeito ao Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002. Esta menciona que a inclusão da Libras como disciplina curricular, sendo esta como primeira língua do estudante surdo, de forma a contribuir para uma organização de uma educação bilíngue. (BRASIL, 2007).

Desta forma, acreditamos na importância da preparação dos professores, especialmente da educação básica, para que compreendam o significado da Libras para favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva/surdez, pois sem o domínio de uma língua, no caso a LIBRAS para o surdo, o sujeito fica impossibilitado de interagir com o mundo, fica alheio às informações, centrado em si mesmo, vivendo apenas o tempo e o espaço imediatos tendo seu escopo comunicacional bastante reduzido.

É somente por meio do Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/02, que a Libras tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, especificando como deve ocorrer a formação docente para o ensino de Libras nas diferentes fases da educação das séries iniciais e Ensino Superior, buscando garantir a inclusão escolar e social dos surdos.

No entanto, tais determinações não se encontram efetivadas. Diante disso, questionamos quanto ao que se prevê no Decreto e aquilo que realmente se estabelece na formação do professor

da series iniciais do Ensino Fundamental, para receber o aluno surdo da escola regular de ensino, a ponto de garantir-lhe uma situação de aprendizagem de acordo com as necessidades e peculiaridades do surdo.

Neste sentido, compreender a proposta expressa pelo Decreto, no que diz respeito a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, nos parece ser de grande relevância. Tal compreensão nos leva a reflexões, de como essa formação tem se concretizado no cotidiano do ensino superior, fim de proporcionar uma formação satisfatória do professor dos anos iniciais, promovendo condições de uma educação com qualidade para a PS. Partindo dessa, preocupação, com base no decreto nº 5626/05, aliados a análise dos componentes que compõem os planos de ensino de libras das instituições selecionadas, apresentarem como nossos principais elementos de análise.

Segundo Quadros (2008), para além da mudança no referencial teórico adotado ou nas leis e decretos em vigor é necessário promover mudanças que transcendem as famílias, os professores envolvidos e, conseqüentemente, o alvo dessa proposta: os surdos. Na perspectiva da autora, a inclusão só será efetivada de fato se houver mudança de representações, de identidade dos professores que atuam nesse grupo.

Portanto, todos os documentos analisados durante a realização deste trabalho, bem como o estudo teórico da história da PS, nos permitiu conhecer a forma como se expressam seus interesses, características, educação, políticas de direitos, cultura e conflitos. Diante da compressão de todos esses elementos, nos apropriamos para promover a análise e reflexão em prol da melhoria da qualidade da educação da PS na escola regular, bem como discutir a falta de uma estrutura adequada para a disciplina Libras, no curso de Pedagogia, capaz de ofertar conhecimentos satisfatórios ao professor, uma que cabe esse profissional a responsabilidade no desenvolvimento da alfabetização do aluno dos anos iniciais da classe regular e também pela alfabetização bilíngüe da PS, no sentido de promover sua inclusão escolar.

3 Metodologia: Análise dos Planos de Ensino das Instituições selecionadas.

Foi necessário realizar um recorte temporal de 2005 a 2010, tendo em vista a publicação do Decreto 5.626/2005. Isto permitiu redimensionar o problema da pesquisa em função de sua relevância acadêmico-científica. Foi realizada uma primeira busca para reconhecimento do campo de investigação que evidenciou a carência de investigações na área da deficiência auditiva/surdez, especialmente sobre a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, o que acreditamos reforça a relevância da pesquisa, conforme ilustram os quadros 1 e 2.

Escritores	Dissertações	Ano de publicação
1. Inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação.	01	2009
2. LIBRAS no Ensino Superior	05	2005 e 2009
3. Formação Inicial de Professores e LIBRAS	04	2006 e 2009
4. LIBRAS e Currículo	04	2006 e 2007

Quadro 1. Resultados da pesquisa no Banco de Teses e dissertações da Capes.

Descritores	Trabalhos Completos	Ano de publicação	Total de Produções
1. Inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação.	Não foi encontrado nenhum documento	Não foi encontrado nenhum documento	0
2. LIBRAS no Ensino Superior	Não foi encontrado nenhum documento	Não foi encontrado nenhum documento	0
3. Formação Inicial de Professores e LIBRAS (e continuada)	“Trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio”. “Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada”.	2010	2
4. LIBRAS e Currículo	“Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo”.	2010	1
	“O currículo segundo John Dewey – educação gerando ação”.	2009	1

Quadro 2. Resultados da pesquisa nas Reuniões Anuais da ANPED.

Foi possível sintetizar em um grande quadro os quatro principais descritores que estão relacionados ao tema de estudo e a respectiva quantidade de material encontrado. Tal resultado evidencia a carência de investigações na área e reforça a relevância da pesquisa. No quadro 3 é possível observar os dados obtidos a partir dos descritores pesquisados:

Descritores	Dissertações
1. Inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação	01
2. LIBRAS no Ensino Superior	05
3. Formação Inicial de Professores e LIBRAS	04
4. LIBRAS e Currículo	04

Quadro 3: Resumo das publicações obtidas em relação a disciplina de LIBRAS.

As pesquisas apontam o quanto a discussão acerca da Libras é um tema ainda pouco discutido na academia e no âmbito escolar. Diante dessa perspectiva, acreditamos que o desafio é pensar na implementação do decreto lei 5.626/2005 para que os cursos de licenciatura preparem melhores os futuros professores, de modo a possibilitar um ensino de melhor qualidade para todos os estudantes.

Os resultados desse levantamento também indicaram que pouco tem se discutido na área da Educação inclusiva sobre importância da inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Tal afirmação pauta-se no pressuposto de que os cursos de graduação iniciaram a inclusão da disciplina de Libras enquanto obrigatória, em seus currículos, a partir de 2005 e que tal processo encontra-se, ainda, em desenvolvimento.

Em linhas gerais percebemos que a permanência de uma matriz que contemple aspectos mínimos para essa formação, pode levar a implicações negativas na formação do aluno surdo. Nesse sentido a proposta da inserção de LIBRAS nos cursos de formação de professores demanda maior investimento e atenção na formação do Pedagogo.

Diante do exposto, buscamos evidenciar os elementos que compõem os objetos de nossas análises, a fim de que nos permitam compreender esse processo à luz do referencial teórico que fundamenta esse estudo.

Para uma melhor visualização dos elementos de análise, optamos por organizá-los em quadros, no qual o primeiro refere-se a carga horária e ementa.

Inst.	Disc c/h	Ementa
Campus de Bauru	I Introdução ao ensino da Língua Brasileira de Sinais 68h	Introduzir o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais e a modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual); Capacitar futuros Pedagogos na utilização instrumental da LIBRAS; Contribuir para a divulgação e valorização da cultura surda e da LIBRAS. Criar oportunidades para a prática de LIBRAS e ampliar conhecimentos das peculiaridades do sujeito surdo.
Campus de Marília	II introdução ao ensino da Língua Brasileira de Sinais. 45h	A disciplina propõe a iniciar estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como a aquisição do seu vocabulário básico, oferecendo ferramentas para o futuro professor estabelecer comunicação com alunos surdos usuários da língua de sinais, contribuindo para o seu processo de ensino e de aprendizagem. Trata assim de preparar o professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.

Campus de Pres. Prudente	III LIBRAS, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação 75 horas (20 a distância e 55 presenciais)	Na disciplina será proporcionado aos alunos um espaço para que eles possam realizar uma reflexão sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com intuito de instigar cada um a perceber as mudanças necessárias no ambiente educacional. Além disso, oportunizar como adquirir um novo fazer Pedagógico para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo– CCS para que se possa trabalhar com as diferenças, visando uma educação de qualidade para todos.
UNIVESP Ead	IV Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 60h	Análise e conhecimento da LIBRAS. Característica: Físicas e da aprendizagem de Pessoas com Surdez. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão, Proposta bilíngue. Prática de LIBRAS e desenvolvimento da expressão visual-espacial.

QUADRO 4: Visão geral das ementas das disciplinas de LIBRAS por instituto.

Iniciamos a análise considerando a Ementa das disciplinas. A ementa faz parte do Plano de ensino e tem como objetivo apresentar os tópicos que a norteiam apresentando como está organizada a fim de alcançar o que lhe cabe como objetivo na formação docente. Após a análise verificamos que todas as disciplinas analisadas propõem um tempo maior para a abordagem teórica e um tempo mínimo para o desenvolvimento da prática dos aspectos que orientam o processo inclusivo. Contudo, apenas as instituições I, II e IV, mencionam tópicos que contemplam o ensino da Libras, logo instituição III não menciona em sua ementa o termo Libras.

No que tange ao aspecto teórico, apresentam uma perspectiva histórica sobre a surdez, sua cultura, bem como aspectos voltados a educação da PS no mundo e no Brasil, norteados por questões filosóficas educacionais que circundam a formação e a inserção do aluno surdo no processo inclusivo educacional. Esses tópicos de conteúdos podem provocar e discutir o papel do futuro professor. Quanto às questões práticas citadas nos ementários, observamos que referem-se à proposta bilíngue numa perspectiva visual-espacial e prática de vocabulário básico de LIBRAS, buscando uma proposta inclusiva.

Embora as ementas dos planos de ensino apresentem de forma genérica o conhecimento básico em LIBRAS, ainda que a aquisição dessa comunicação viso-manual pelo professor em formação, seja essencial para a efetivação desse processo, vem sempre seguida de termos “incipientes de LIBRAS” ou vocabulário básico, acarretando assim um ensino limitado da língua, deixando de oportunizar ao professor a aprendizagem das habilidades necessárias para garantir a comunicação com o estudante surdo.

O Decreto nº 5626/05 indica a disciplina como obrigatória nos cursos de Licenciatura e, em particular, no curso de Pedagogia, habilitando o professor para o ensino de LIBRAS nos anos iniciais do ensino fundamental, mas as análises das ementas demonstram que o ensino dessas disciplinas é pouco sólido e incipiente no que tange as práticas de comunicação, pois os textos deixam claro que o conhecimento prático da Libras ocorrerá de maneira “introdutória” e “básica”.

Com isso, pode ser que a bagagem que os professores levarão para sua prática será pouca satisfatória.

Algumas pesquisas têm demonstrado que, muitos surdos escolarizados em escola regular, apresentam competências limitadas, referentes aos aspectos acadêmicos (PORTELA & SCHULUNZEN, 2000; LODI, 2005; LACERDA, 2006), quando comparados aos ouvintes, embora apresentem capacidades cognitivas semelhantes.

Com relação à *carga horária* destinada para o ensino de Libras, prevista nos planos de ensino analisados, verificamos uma diversidade na quantidade de horas destinadas a oferta da disciplina. Das quatro instituições analisadas, todas oferecem a disciplina de Libras em regime semestral, atribuídas entre os terceiro e quarto ano do curso, ou seja, fase final da formação do professor. A instituição I, embora tenha passado por um processo de reestruturação na matriz curricular do curso, considerando as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP nº 1, de 15/05/2006), não tem uma real compreensão quanto à necessidade da oferta da disciplina.

A diversidade de carga horária percebida entre as disciplinas deve-se ao fato de não estar previsto no decreto uma quantidade de horas mínima destinada ao ensino da Libras. O Decreto estabelece a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura, mas não faz referência ao conteúdo a ser trabalhado ou carga horária. A carga horária apresentada é compatível com duas ou três aulas semanais por um semestre, e nossa análise permite afirmar que essas horas se tornam insuficientes para um domínio da Libras por parte dos professores em formação, pois sendo um sistema linguístico complexo, com uma estrutura e gramática próprias, demanda, portanto, uma carga horária maior para seu aprendizado com qualidade.

Uma segunda categoria analisada foi os *objetivos* apresentados nos planos de ensino das disciplinas. Os objetivos propostos, apresentados nessa categoria enfatizam preparar o professor para atuar na educação inclusiva do surdo, buscando tanto sua formação nos aspectos teóricos como na comunicação em LIBRAS. Da análise constatamos:

- As disciplinas das instituições I, II dão maior ênfase às questões práticas se preocupando com o estudo da Libras e sua estrutura. A instituição III, não menciona em seus objetivos nenhum aspecto para o ensino de Libras. A disciplina na instituição IV dá maior ênfase às questões teóricas da Libras, ao direcionar parte de suas aulas a atividades teóricas executadas em ambientes virtuais.

- Os planos tenham por objetivos a formação de professores para a inclusão do aluno surdo na sala regular e sua alfabetização, o *total de horas* proposto para o desenvolvimento de todos esses saberes pode não permitir ao professor em formação, a construção de conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura.

- Instituição I dedicou 68 horas/aulas para a disciplina de Libras, abordando a comunicação

em Libras, enquanto a instituição II, ofertou a disciplina com duração 45 horas/aulas, destinadas a disciplina de Libras, as quais apenas 15 horas/aulas estavam destinadas às aulas práticas.

- A disciplina mencionada pela instituição III destinou 75 horas/aulas para a disciplina “LIBRAS, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação”. A LIBRAS nessa perspectiva é trabalhada como conteúdo dentro de uma disciplina com objetivos mais amplos, e os conteúdos estudados são a teoria da Libras, o uso de TIC na educação, e a aprendizagem de softwares educacionais, tornando o ensino da Libras um elemento secundário das aulas propostas.

- A disciplina na instituição IV dá maior ênfase às questões teóricas da Libras, ao direcionar parte de suas aulas a atividades teóricas executadas em ambientes virtuais. Assim, consideramos que pode ser que os aspectos culturais e sociais da comunidade surda fiquem em um segundo plano. Nesta instituição o curso é ofertado na modalidade semi-presencial, a disciplina conta com 60h/a para sua execução e busca colocar em prática os objetivos para levar o futuro professor a identificar a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, bem como, estudar a proposta bilíngue e analisar o contexto de inclusão de pessoas com surdez.

- Das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos nos campi da Unesp levantados, somente 04 oferecem a disciplina de Libras. Entretanto, em uma análise mais profunda dessas matrizes constatou-se que somente 03 (três) estão respondendo a solicitação da Lei. Talvez por tornar o decreto obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras para todos os cursos de Licenciatura que formam professores, prazo que se finaliza em 2015.

4 Considerações finais

Os dados analisados mostram que a formação do professor que irá atuar como professor na escola regular deverá passar por uma reestruturação da disciplina Libras, onde fique explícito o grau de aprofundando, tanto dos conteúdos que permitam aos professores conhecer e lidar com as especificidades da surdez e o entendimento da Libras, quanto da aprendizagem do aluno surdo de modo a garantir tempo suficiente para que se efetive essa formação.

Sobre a carga horária será necessário padronizar a quantidade de horas da disciplina e também a quantidade de horas destinada ao enfoque teórico e à prática. As análises mostram a necessidade da ampliação da carga horária dessa disciplina, para que os conteúdos, ementas e objetivos proposto nos planos de ensino possam adquirir maior solidez a aprofundamento na formação do professor. A análise não permitiu concluir se os alunos desses cursos tiveram no seu estágio na escola algum contato com a realidade envolvendo alunos com surdez.

Outro ponto a ser contemplado nessa nova reestruturação, é que a disciplina seja ofertada no início do curso, permitindo ao aluno amadurecer e discutir com profundidade as informações e conhecimentos desenvolvidos, ampliando-os por meio de pesquisa extraclasse. Nos últimos anos

de formação, o futuro professor não disponibilizará de tempo hábil para seu amadurecimento e refletir com profundidade as informações e conhecimentos sobre a PS.

Finalizando, apontamos como de fundamental importância a análise da disciplina com os alunos dos cursos de graduação, pois eles terão que adquirir habilidades e competências na comunicação com a PS.

Todos os apontamentos citados nesta conclusão indicam que se deve melhorar a interação entre as instâncias responsáveis pelas leis e decretos e sua aplicação e as instituições de ensino superiores responsáveis pela formação do professor.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Decreto nº 5626, de 21 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em www.mec.gov.br/seesp/legislção.shtm. acesso em: 06 de fevereiro de 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial do ministério da Educação. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Cadernos CEDES, vol 28, nº 75, campinas, maio/ago.2008.p.269-273.

PORTELA, R. da S.; SCHLUZEN, E. T. M. A Inclusão do Portador de Necessidades Educacionais Especiais no Cotidiano Escolar. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

QUADROS, R.M. de Educação de Surdos, aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL ADEQUANDO PARA MELHORAR RACIOCÍNIO LÓGICO DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF A SCHOOL ENVIRONMENT PLAYGROUND ADAPTING TO IMPROVE LOGICAL THINKING OF THE CHILD

Paulo Rosas dos Santos¹

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana – PY; psingrid@gmail.com

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *O trabalho analisa a importância de um ambiente escolar infantil adequado no raciocínio lógico das crianças. O desenvolvimento infantil é mais impressionante quando consideramos a natureza daquilo que é aprendido pela criança, e o ambiente em que vive, por ser visível e de fácil exploração é o meio mais importante para lhe capacitar conhecimentos e aprendizado. Os objetos de estudos foram os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e as propostas dos autores que referenciam a prática da Educação Infantil como Piaget, Vygotsky e outros. O trabalho é fundamentado numa pesquisa bibliográfica. Como resultado constatou-se que: o ambiente escolar é primordial nas atividades escolares para crianças o qual é a força motriz do seu desenvolvimento intelectual; desenvolve sua capacidade de imaginar, inserir-se na cultura, na sociedade e aprende a viver em grupo; A interação da criança com o meio é o que vai promover e estimular seu raciocínio. Conclui-se que a importância de que o ambiente escolar adequado influencia nas atividades pedagógicas, que proporcionam o lúdico e que, conseqüentemente, influencia no desenvolvimento lógico do seu raciocínio.*
Palavras chave: *Atividade Lúdica. Atividade Pedagógica. Aprendizagem. Motivação. Desenvolvimento.*

Abstract: *The work analyzes the importance of an appropriate school atmosphere and it influences in the children's logical reasoning. The infantile development is more impressive when we considered the nature of that that is learned by the child, and the atmosphere in that she lives, for being visible and of easy exploration it is the most important way to qualify knowledge and learning. The objects of studies were the Basic Parameters of Infrastructure for Infantile Education, the Parameters National Curriculares - PCNs, and the authors' proposals that referenciam the practice of the Infantile Education like Piaget, Vygotsky and other. The work is based in a bibliographical research. As result was verified that: the school atmosphere is primordial in the school activities for children which it is the driving force of her intellectual development; she develops her capacity to imagine, to insert in the culture, in the society and she learns how to live in group; The child's interaction with the is half what will promote and to stimulate her reasoning. It is ended that the importance that the appropriate school atmosphere influences in the pedagogic activities, that you provide the lúdico and that, consequently, it influences in the logical development of his reasoning.*

Keywords: *Lúdica Activity. Pedagogical Activity. Learning. Motivation. Development.*

1 Introdução

A diversão é inerente à característica humana, o entretenimento são requisitos necessários e buscados pela criança tanto quando a necessidade de comer. E num ambiente escolar de uma creche é necessário ter um espaço com condições de atividades lúdicas, que dê segurança e principalmente proporcione conforto à criança. Um ambiente escolar adequado é a garantia de promover papel importante para a criança e essencial no desenvolvimento psíquico que é acelerado e as atividades motoras ajudam a desenvolver sua formação cognitiva.

Os Programas Curriculares Nacionais para Educação Infantil também propõe que o ambiente escolar infantil favoreça a grande diversidade existente no Brasil, tais como: a densidade

demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas. Os avanços sociais exigem pensar numa proposta pedagógica de qualidade para a Educação Infantil – creche. E o trabalho brinda a educação infantil na compreensão de um ambiente escolar como facilitador pedagógico significativo no apoio das atividades lúdicas, o que também permite o brincar no desenvolvimento da criança. O desafio de pensar numa proposta pedagógica de qualidade para a Educação Infantil, e venha orientar educadores que nela trabalham.

Considerando as asseverações indagou-se: Como um ambiente escolar infantil adequado melhora o raciocínio lógico das crianças? Para responder o questionamento buscou-se nas propostas pedagógicas promovidas pelos Programas Básicos de Infraestruturas para Instituições de Educação Infantil; nas propostas indicadas nos Programas Curriculares Nacionais para a educação infantil; e nas propostas pedagógica de autores que enfatizam a educação infantil.

Teve como objetivo: analisar como o ambiente escolar infantil adequado melhora no raciocínio lógico das crianças.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Os estudiosos do assunto afirmam que é nessa idade da formação da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. A demanda por instituições destinadas à educação infantil vem crescendo de forma bastante acelerada, diante desse fato um ambiente escolar para creche precisa ser adequado que permita ações.

O trabalho propõe que o ambiente escolar adequado promova o bem estar da criança, o que só acontece quando este lhe propicie atividades lúdicas que promova de forma efetiva seu raciocínio lógico nas atividades pedagógicas. A organização da pesquisa compreende: um pequeno relato do ambiente escolar infantil, que é defendido por estatutos e pelas leis educacionais; tal ambiente também é fundamentado por estudiosos como Maria Montessori, Rubem Alves e tantos outros; Como a inteligência se adapta rapidamente essencialmente pelo ambiente que ela convive, o que é defendido por Piaget e Vygotsky, formando assim seu pensamento pré-conceitual e que logo vem o pensamento intuitivo que é centrado na percepção do espaço.

2 A Formação do Ambiente Escolar Infantil

A educação infantil para crianças abaixo de 6 anos é um direito constitucional no Brasil. De acordo com a Constituição, os municípios são responsáveis pelo provimento da educação dessas crianças. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definiu as creches como serviços para crianças de 0 a 3 anos.

A definição de um ambiente escolar infantil é definido por Montessori (1978), citado por Hermann Röhrs, (2010, p. 63) “Quando falamos de “ambiente”, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a saciedade, de acordo com

suas tendências e impulsos de atividade”. O qual requer preceitos diferenciados das demais faixas etárias do sistema educacional. E, para adequar um ambiente favorável à criança com essa idade o MEC – Ministério de Educação e Cultura do Brasil tem divulgado por meio da secretaria de educação básica, parâmetros de infraestrutura para educação infantil.

...alguns parâmetros básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil, sugerindo aspectos construtivos e ressaltando a importância da existência de espaços que privilegiam as crianças de 0 a 6 anos, seu desenvolvimento integral e o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL. MEC, SEB, 2006, p. 10).

2.1 Normatização do Ambiente Educacional Infantil

Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura contempla as seguintes propostas pedagógicas básicas mínimas para que as instituições de Educação Infantil possam funcionar adequadamente:

- Espaço destinado para crianças de 0 a 6 ano

Crianças com essa idade necessitam de cuidados especiais, pois esse ambiente deve proporcionar higiene e conforto. Recomenda que esse ambiente tenha: sala para repouso; sala para atividade; fraldário; lactário; solário. (BRASIL. MEC, SEB, 2006, p. 11).

- Espaços, materiais e equipamentos:

São construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas. E adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000);

- Os princípios pedagógicos, dentre muitos destaco os princípios:

Os princípios: éticos, políticos e estéticos; a promoção das práticas de cuidado e educação com perspectiva da integração dos aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível; complementar a ação da família, e a interação entre as duas instâncias como essencial para um trabalho de qualidade; considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais, contemplando: estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas. (BRASIL. MEC, SEB, 2006, p. 31).

A Qualidade do Ambiente Escolar

A qualidade da educação infantil é fundamentada pelas Leis Federais com responsabilidade para os diversos órgãos que governam. E a qualidade e bem-estar das crianças são planejados em função do que é oferecido em cada uma das instituições de Educação Infantil. E, quem oferece os recursos são os poderes públicos. Dessa forma a qualidade dessa parcela educacional como de todo sistema, é de responsabilidade dos que legislam.

2.2 Atividades Na Educação Infantil

O Espaço Escolar Proporcionando Brincadeiras

Não há uma listagem de propostas pedagógicas que defina ou que categorize atividades que melhor atenda o público escolar infantil. Pois, estes são dinâmicos e onde estão se adaptam com os objetos e o meio, seu mundo inanimado é amplo. Para Rubens Alves (2012, p. 26): “é o momento”, “Não há uma regra básica, o interesse pelo descobrir se abre ao perguntar, no momento da sua curiosidade: O que é isso?”. O ideal para que a criança passe a gostar das atividades pedagógicas é fazer com que ela sinta a vontade nessas atividades e estas não lhes sejam monótonas, pois a criança não gosta, a hiperatividade delas não admitem coisas assim. Para Maria Montessori (1978), apud (Röhrs, 2010, p. 79) “Toda a educação da primeira infância deve estar penetrada deste princípio: auxiliar o desenvolvimento natural da criança”.

Incentivo à Leitura

A leitura principia todo o processo na educação, e como fazer com que crianças com idade ainda tenra passem a gostar de ler. A diretora de Educação Infantil (SEB/MEC) Jeanete Beauchamp (2008, p. 23), argumenta: “Criar um ambiente favorável de leitura na escola, as crianças levam a prática para suas casas” é o que tátil “que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga”, “As crianças colocadas em condições favoráveis de leitura adoram ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca”.

A Contribuição do Espaço nas Atividades Lúdicas

As atividades lúdicas com finalidades pedagógicas são de excelentes estratégias para despertar o interesse da criança pelos estudos. Para isso o ambiente deve escolar deve favorecer tais atividades, pois estas promoverão bem estar e satisfação às crianças. Como descrito no Estatuto da Criança, que:

CAPÍTULO II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

CAPÍTULO IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (ECA, 2002).

Efeito dos Cantos Infantis nas Atividades Pedagógicas

As músicas são propostas que bem auxiliam nas atividades pedagógicas, principalmente os cânticos que dão ênfase ao aprendizado, como por exemplo: os cânticos que fazem aprender as cores, os números, falam de higiene e comportamentos pessoais. Mas, há uma necessidade do professor observar os cânticos expressam uma forma pejorativa ou maldade. E, assim não está incentivando às crianças uma forma errônea de viver no mundo.

Por meio do contato com a música a criança aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo um diálogo mais harmonioso, o que contribui para relação interpessoal e o convívio em sociedade, promovendo ainda o desenvolvimento do senso de colaboração e respeito mútuo, já que ela proporciona mais segurança emocional e confiança porque, ao praticá-la, as crianças conseguem liberar suas angústias. (RODRIGUES e ROSIN, 2012, p. 26).

2.3 O RACIOCÍNIO LÓGICO

O raciocinar lógico de uma criança são respostas que ela dá quando estimulada para encontrar a satisfação de suas necessidades. Num exemplo simples de uma criança familiarizada com um grupo de adultos ela pode aceitar o colo de todos eles, mas, quando uma pessoa que é diferente da qual ela não está familiarizada pode reagir de forma diferente, pois, lhe é estranho. E para muitos bebês a reação é de insatisfação, constrangimento, timidez e até mesmo reagem com choro, (numa forma popular dizemos que estranhou). O que levou essa criança a perceber que o colo não é o mesmo que dos seus pais ou daqueles que lhe são familiares. Isso é uma interpretação lógica dos seus pensamentos de que algo não corresponde com as respostas como das outras vezes. A familiarização com as pessoas, objetos, sons e ambientes, permitem aos bebês bem-estar, satisfação, tranquilidade para desenvolver suas habilidades motoras. Segundo a teoria Vygotskyana nós somos “resultados, frutos do meio”.

Atividades Lúdicas Despertando o Interesse da Criança

Para se desenvolver um trabalho com qualidade faz-se necessário o conhecimento dos pais, diretores e coordenadores sobre o que é o ensino e o que é brincadeira. Pois, na forma lúdica, a criança tem a oportunidade de desenvolver socialmente aprendendo a cooperar com o próximo, além de desenvolver moralmente e intelectualmente.

3 Metodologia

A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica, com reflexão nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura Básica para a Educação Infantil; dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação; nas leis do país que referenciam a educação nessa faixa etária, como: Lei de Diretrizes e Bases-LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA; as teorias que fundamentam a educação infantil como: as teorias piagetiana, vygotskyana; a obra de autores que também trazem

importantes fundamentos de promoção do bem-estar infantil, como: Maria Montessori e outros mais que reverencie do assunto; auxílio de fontes de revistas especializadas no assunto como: revista nova escola, revista criança do professor de educação infantil e outras que tragam artigos acadêmicos com a temática infantil.

4 Analises Dos Dados

4.1 Formação Do Ambiente Escolar

O planejamento do ambiente escolar é defendido e orientado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil e seu objetivo é contribuir com informações mínimas a todos os segmentos de gestão pública de como construir o espaço escolar de uma forma que valorize as atividades pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos. A principal proposta desses é: “... subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções...”. (BRASIL. MEC, SEB, 2006, p. 10).

O espaço físico precisa contribuir com as formas das crianças com essa idade se expressarem, permitir os jogos, as brincadeiras, músicas. As propostas pedagógicas devem explorar o lúdico e o ambiente escolar precisa está adequado e dando segurança às crianças que dela participam. “O brincar envolve, amplia a percepção de si mesma”. É o que expressa, ANDERSON MOÇO (2010, p. 10).

4.2 Contribuição Do Espaço Nas Atividades Pedagógicas

A Escolar O Ambiente Escolar Adequado Promove Aprendizagem

A qualidade da educação infantil é fundamentada pelas leis federais com responsabilidade para os diversos órgãos que governam. E, a qualidade e bem está das crianças é pensada em função do que é oferecido em cada uma das instituições de Educação Infantil.

A brincadeira é o mundo da criança com a idade de 0 a 3 anos de idade, e a escola precisa garantir a educação com diversão, cuidado, conforto e proteção. Este é grande desafio da educação infantil. Como ato de brincar é imprescindível para a criança, a escola precisa adaptar o currículo com atividades lúdicas que desperte sua participação. Pois, o desenvolvimento lógico das crianças com essa idade surge com o despertar lúdico. O que é defendido por RUBENS ALVES (2012): “é o momento”, “Não há uma regra básica, o interesse pelo descobri se abre ao perguntar, no momento da sua curiosidade: O que é isso?”.

O Incentivo à Leitura

E, a leitura principia todo o processo na educação, e como fazer com que crianças com idade ainda tenra passem a gostar de ler, E um ambiente escolar adequado promove o interesse da leitura, e o que defende JEANETE BEAUCHAMP (2008, p. 23) “pois é um momento que elas

ficam como que hipnotizadas quando o que é lido faz diferença”. Para o ambiente precisa propiciar conforto do ouvinte.

O Efeito dos Cantos Infantis nas Atividades Pedagógicas

A presença da música “é uma oportunidade das crianças aprenderem a conviver e a melhorar um diálogo” e a afirmativa de (Rodrigues e Rosin, 2012, p. 26), o que justifica as escolas infantis ter um espaço recreativo que oportunize as crianças extravasarem suas energias. Além disso, contribui na organização da memória e na percepção do pensamento.

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

Até mesmo o espaço físico de um banheiro pode promover um diferencial na concentração de uma criança:

4.3 Desenvolvimento Do Raciocínio Lógico Infantil

A inteiração da criança com o meio é o que vai promover e estimular seu raciocínio. A manipulação dos objetos, a convivência com os seres que lhe cercam é a forma que ela encontra para desenvolver sua inteligência e encontrar respostas corretas e satisfatórias às suas necessidades, e como resultado sua habilidade de raciocinar é melhorada. Segundo a teoria Vygotskyana nos somos “resultados, frutos do meio”.

Outro fator é minimizar as dificuldades no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois é uma oportunidade de desenvolver socialmente aprendendo a cooperar com o próximo, além de desenvolver moralmente e intelectualmente. No entanto, são poucas instituições escolares que aderem com facilidade as novas estratégias de ensino. Esse é o grande objetivo da educação (ou pelo menos deveria ser): formar pessoas criativas, seguras e capazes de fazer coisas novas e de desenvolver novas situações.

Conclusão

Conclui-se que é possível evidenciar a importância de que o ambiente escolar adequado influencia nas atividades pedagógicas que proporcionam o lúdico na educação infantil o que conseqüentemente influencia no desenvolvimento lógico do seu raciocínio. E, que o desenvolvimento lógico da criança se destaca quando esta tem oportunidade de experimentar os objetos e explorar o meio. Quando a mesma tem a possibilidade de inserir-se no meio constrói seu

“eu” como é definido pela teoria piagetiana. Oportuniza ela interagir com outras crianças, e constituir sua identidade, um processo fundamental no desenvolvimento afetivo na sua infância.

Há uma necessidade das políticas educacionais valorizarem a criança como um ser em desenvolvimento, que constrói o seu conhecimento e relacionem a importância do espaço escolar destinado às brincadeiras, pois o brincar constitui-se uma necessidade básica tanto quanto a ser alimentada ou ter lar.

A importância do espaço escolar na educação infantil é evidenciada nos documentos básicos das leis que fixam as diretrizes do currículo nacional, o que deixa claro sua importância e influencia para a educação infantil. O que exerce papel fundamental na construção do conhecimento, da interação com os outros, o que vem constituir na sua identidade, no desenvolvimento afetivo que são processos fundamentais na primeira infância.

O aspecto das atividades proporcionadas pelo ambiente escolar adequado percebeu-se que num espaço confortável promove nas crianças a alegria de ouvir a leitura, de se dispor para cantar, e de se dedicarem nas atividades lúdicas com finalidades pedagógicas. O que é fator determinante, na socialização com outras crianças, potencializa seu raciocínio, o que vem a contribuir na sua criatividade.

A ludicidade deve fazer parte do cotidiano da escola de educação infantil, visto que, a mesma possibilita o desenvolvimento integral da criança. A realização das brincadeiras permite o desenvolvimento da afetividade e socialização da criança, o que dá oportunidade de construir seu conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

O trabalho deixa proposto que o ambiente escolar adequado é fundamental para a promoção de um raciocinar lógico diferenciado e significativo nas crianças de 0 a 3 anos de idade. E a educação infantil por ser a primeira fase dela na escola precisa proporcionar desenvolvimento significativo, que é fundamental para o exercício da sua cidadania e de seu desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A pedagogia dos Caracóis**. 3ª. ed. Campinas - SP: Verus, 2012.

BEAUCHAMP, J. Pelo Direito a Educação. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, Brasília, n. Dezembro de 2008, p. 44, dez. 2008.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei Federal de 05/10/1988**. Secretaria do Senado Federal. BRASÍLIA-DF. 2000.

BRASIL. MEC, SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Brasília-DF, p. 64. 2005.

BRASIL. MEC, SEB. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília-BF, p. 36. 2006.

BRASIL. MEC, SEB. **Política de Educação Infantil no Brasil. Secretaria de Educação Básica**. Brasília-DF, p. 262. 2009. (978-85-7783-028-2).

ECA, E. D. C. E. D. A.-. **Lei Federal 8069/90**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

EDUCAÇÃO, S. M. D. **Manual de Alimentação para Centro de Educação Infantil**. Secretaria de Educação. São Paulo, p. 124. 2011. (SME27/2011).

LDB, L. D. D. E. B.-. **Lei Federal 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

MOÇO, A. **Quanta Coisa Eles Aprendem!** Nova Escola, São José dos Campos, n. 231, p. 42-50, Abril 2010.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo da Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

RODRIGUES, C. A. M.; ROSIN, S. M. **A Importância da Música para o Desenvolvimento Infantil**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, dez. 2012. 1222.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES E GESTORES.

THE SCHOOL INCLUSION AND THE CHALLENGES FOR THE TRAINING OF TEACHERS AND MANAGERS.

Suélien Cristiane Marcos de Oliveira ¹, Ana Virginia Isiano Lima ².

¹ Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

ssucris@hotmail.com

² Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

anaisianolima@gmail.com

Eixo Temático: – Educação Especial e/ou Inclusiva.

Resumo: *Esta pesquisa teve por objetivo identificar e realizar uma necessária reflexão a respeito das concepções dos professores e gestores sobre inclusão escolar, dos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), assim como, as práticas que esses profissionais acreditam contribuir para a sua efetivação. A análise desenvolvida teve como suporte teórico as abordagens que defendem a inclusão como um processo que busca valorizar as diferenças que caracterizam as pessoas, reconhecendo suas potencialidades, tornando necessária a reestruturação e organização escolar, utilizando os mais diversos recursos para o desenvolvimento das pessoas. Optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e pela técnica de entrevistas semi-estruturadas dirigidas a três profissionais que atuam no Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual, de um município do interior do Estado de São Paulo, a saber: uma professora da sala regular, uma professora especialista da sala de recursos e uma coordenadora. Os resultados elucidaram que as concepções dos professores e gestores sobre inclusão escolar, se referem ao processo de integração escolar. Urge que se façam investimentos na formação docente e do gestor para superar os desafios da inclusão escolar, que deve proporcionar ensino e aprendizagem de qualidade e condições de acesso e permanência para todos os estudantes.*

Palavras chave: *Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação Docente e do Gestor.*

Abstract: *The objective of this study was to identify and carry out a necessary reflection on the concepts of teachers and managers on school inclusion, the so-called Special Education Target Public Students (EPAEE), as well as the practices that these professionals believe contribute to their effectiveness. The analysis developed had theoretical support for the approaches that advocate inclusion as a process that seeks to value the differences that characterize people, recognizing their potentialities, making it necessary to restructure and organize school, using the most diverse resources for the development of people. We chose a qualitative research, a case study type and the technique of semi-structured interviews directed to three professionals who work in Elementary School, a State School, a municipality in the interior of the State of São Paulo, namely: a A regular classroom teacher, a resource room teacher, and a coordinator. The results elucidated that the conceptions of teachers and managers about school inclusion, refer to the process of school integration. It is urgent that investments be made in teacher and manager training to overcome the challenges of school inclusion, which should provide quality teaching and learning and conditions of access and permanence for all students.*

Keywords: *Special education. School inclusion. Teacher Training and the Manager.*

1. Introdução

O presente trabalho é um recorte referente à pesquisa “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”, desenvolvida no âmbito da disciplina "Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo",

ministrada pela Prof^a Dr^a Renata Portela Rinaldi, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), tendo como objetivo geral compreender como a inclusão escolar e o Trabalho Colaborativo são percebidos pelos professores e gestores, do ensino regular, e pelo professor especialista em Educação Especial que atuam no Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual, de um município do interior paulista.

A instituição de ensino, em que a pesquisa foi realizada, atende as modalidades de ensino referentes ao Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. A equipe escolar da instituição é composta por professores dos diferentes níveis, funcionários de manutenção do espaço e gestores. Além disso, a escola conta com uma Sala de Recursos, que é um ambiente dotado de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos que auxiliam no atendimento aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Diante disso, para atingir o objetivo inicialmente elencado, o desenvolvimento metodológico da pesquisa é de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso. Participaram do estudo três profissionais da instituição, a saber: uma professora da sala regular, uma professora especialista da sala de recursos da escola e uma professora coordenadora.

A partir dos procedimentos metodológicos e dos resultados analisados, apresentaremos neste trabalho especificamente, uma breve discussão acerca do histórico da Educação Especial até os dias atuais, discutindo a importância das políticas vigentes para o trabalho em uma perspectiva inclusiva relacionando-a as concepções a respeito da inclusão escolar dos docentes e gestores participantes deste estudo.

2. Da exclusão a inclusão escolar: Breve histórico.

O histórico da organização da escola regular revela diferentes formas de lidar com as diferenças, considerando que, ao longo desse processo, muitas vezes a exclusão de indivíduos considerados fora dos padrões homogeneizadores foi e continua sendo realizada.

Ao analisar a história educacional de nosso país, percebemos que a educação regular realizava uma exclusão legitimada aos estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência. Somente a partir do século XIX, inspirados em experiências européias e norte-americanas, que as primeiras tentativas de ensinar as pessoas com deficiências foram verificadas no Brasil (MAZZOTTA, 2005). Apesar desse desenvolvimento histórico, a Educação Especial foi instituída como uma modalidade de ensino apenas na década de 1960, com a denominação de “educação dos excepcionais”.

De acordo com Mantoan (2003, p.25) podemos dividir a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil em três grandes períodos. São eles:

De 1854 a 1956: marcado por iniciativas de caráter privado;

De 1957 a 1993: definido por ações oficiais de âmbito nacional;

De 1993 até os dias atuais: caracterizados por movimentos a favor da inclusão escolar.

Durante o primeiro período, o marco histórico da Educação Especial foi estabelecido no final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos², em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos³, em 1857, sob a direção de Edouard Huet (MAZZOTTA, 2005). Deste modo, o primeiro período da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcado pelo atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar. A institucionalização, conforme Mendes (2006) foi justificada pela crença de que as pessoas com deficiência seriam mais bem cuidadas e protegidas se confinadas em ambientes separados.

De acordo com Mantoan (2003, p.25) no segundo período, “a educação especial foi assumida pelo poder público em 1957”. Durante essa década, surgiram no Brasil alguns movimentos comunitários que tinham como objetivo chamar atenção para o descaso público com a educação das pessoas com deficiências que sempre estiveram excluídos da escola comum.

Deste modo, acompanhando as mudanças mundiais, a partir da década de 1970 algumas escolas regulares passaram a receber estudante com deficiência, em salas especiais direcionadas às suas dificuldades. Conforme Mendes (2006) “a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades especiais se ensinados em ambientes separados”.

Diante do exposto, é possível perceber que os ideais educacionais ainda eram fundamentados em processos de integração que condicionavam o acesso dos estudantes com deficiência à classe comum do ensino regular desde que possuíssem condições para acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os estudantes ditos “normais”. Com isso, o ideal de igualdade ainda era baseado na homogeneização e no reforço das diferenças enquanto condição de classificação entre as pessoas. Nesse sentido, com o objetivo de transformar o histórico da Educação Especial e da escola regular, inúmeras políticas e decretos foram criados, garantindo o acesso de todos os estudantes a escola.

A Constituição Federal Brasileira (1998) assegura que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No contexto global, importantes conferências debateram a inclusão de todos os estudantes, produzindo, assim, declarações que influenciaram a constituição de políticas em nosso país. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, pois trazem importantes

² Atual Instituto Benjamim Constant.

³ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

contribuições para a construção de uma escola para todos, afirmando que as instituições de ensino devem criar mecanismos que atendam as diferentes especificidades dos estudantes.

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394-96 (LDBEN) incorporou os princípios das declarações, estabelecendo que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante disso, em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001), ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com “necessidades educacionais especiais”, fornecendo as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade. A partir disso as Diretrizes ampliaram o caráter da Educação Especial, que passou a ser realizado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, por intermédio de um professor especialista, realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inaugurou, no cenário brasileiro, um avanço educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial, objetivando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. A partir dessa política, revelam-se importantes mudanças estruturais da Educação Básica, que deve atender a todas as especificidades dos estudantes em termos não só de acesso à escolarização, mas de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais, por meio da adoção de novas práticas pedagógicas.

A partir da política, os conceitos de Inclusão Escolar e Educação Especial Inclusiva passaram a fazer referência aos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), ou seja, “estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Com isso, tanto escola quanto sociedade devem considerar a necessidade de se preparar para trabalhar e valorizar as diferenças. Porém, para que todos sejam acolhidos e atendidos de acordo com as suas necessidades e especificidades, os objetivos propostos pela educação escolar devem estar direcionados a conhecer os estudantes e, por isso, estabelecer relações afetivas com os mesmos. Afinal, inclusão é o processo pelo qual, não somente a escola, mas a sociedade, em modo geral, busca valorizar as diferenças que caracterizam as pessoas, reconhecendo suas

potencialidades, tornando necessária a sua reestruturação e organização, utilizando os mais diversos recursos para o desenvolvimento das pessoas.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164).

A partir desse cenário político surge um grande desafio para a educação brasileira, ou seja, para a formação docente e do gestor, que possibilite a constituição de uma escola inclusiva que valorize as diferenças, que proporcione aos seus estudantes um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que possa garantir e efetivar a construção do conhecimento e que forneça condições de acesso e permanência para todos.

2 . Métodos

Este estudo tem como objetivo geral identificar e compreender as concepções docentes e dos gestores, tanto do ensino regular como do especialista em Educação Especial. Para atingir o objetivo inicialmente elencado, a presente proposta de investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2002, p. 21-22) a pesquisa qualitativa é um estudo que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para obter os dados da pesquisa estabelecemos contato com os gestores e professores da sala regular e do AEE em uma escola de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, de um município do interior paulista. Diante disso, o estudo enquadra-se na modalidade estudo de caso. Conforme Lüdke e André (1996, p.18-19) as pesquisas estudo de caso: “ênfaticamente a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”.

Para realização da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores da sala regular da instituição, professores do AEE e membros da equipe gestora, objetivando identificar as concepções e crenças em relação à inclusão dos EPAEE. Em respeito às normas éticas de uma pesquisa todos os entrevistados terão seus nomes preservados, assim como a escola, criamos as seguintes siglas para nos referirmos aos profissionais participantes: (PSR) professora da sala regular; (PEE) professora da Educação Especial; (CP) coordenadora pedagógica.

De acordo com Lüdke e André (1996, p.34), a entrevista semi-estruturada é a mais efetiva para se atingir os objetivos das pesquisas a respeito da educação, pois “[...] as informações que se

quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Após realizar as entrevistas iniciamos as transcrições, na tentativa de recuperar a integridade da fala dos participantes.

Para analisar os dados construímos categorias de análise. Para compreender como os professores e gestores concebem a inclusão escolar analisamos a categoria denominada “concepções a respeito da inclusão escolar”. Segundo Lüdke e André (1996, p.43) as categorias “devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa”.

A partir da interpretação dos dados elaboramos este trabalho, que apresenta prováveis conclusões e contribuições sobre a inclusão de EPAEE na instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada.

3. Concepções a respeito da inclusão escolar.

No que se refere às concepções sobre a inclusão, notamos que a professora da sala regular, participante do estudo, se preocupa em promover a aprendizagem dos EPAEE e busca desenvolver suas capacidades tendo como parâmetro o aluno definido como “normal”. Conforme a professora da sala regular (PSR) “Inclusão escolar... é incluir todos os alunos, é... sem distinção de cor, etnia, ser especial, né? Fazê-la incluir no ensino e aprendizagem de cada sala”.

A professora da Educação Especial (PEE), que participou da pesquisa, ao definir a inclusão se preocupa em afirmar que é preciso garantir meios para que os EPAEE alcancem os conhecimentos possuídos pelos demais alunos.

A inclusão, ela tem que ser efetiva, mas para que ela seja efetiva, necessitamos de todo apoio pedagógico necessário para os alunos que necessitam de uma aprendizagem diferenciada. Meu papel nesse contexto é referente à orientação de professores da sala regular e dentro da sala de recursos, fazer com que esse aluno, é... atinja alguns conhecimentos que seriam necessários, que eles já tenham, para acompanhar a sala regular. (PEE).

A coordenadora da instituição é a única a definir a inclusão com o sentido de conviver com os diferentes, para que os EPAEE possam se sentir pertencentes da instituição de ensino. Conforme a coordenadora:

A inclusão ela serve para que aluno possa conviver com pessoas, para ele se sentir um igual e não diferente. Porque se ele só conviver com pessoas iguais a ele, com as dificuldades que ele tem as deficiências que ele tem, quando ele encontrar com outra pessoa não vai achar que ele é igual ao outro, vai achar que ele é diferente. Então, com a inclusão, ele vai sentir que ele é capaz igual o outro. (C.P.).

Os profissionais da educação, que participaram da pesquisa, demonstram estar cientes “de que o principal propósito (da inclusão) é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro” (KARAGIANNIS ET AL., 1999, p. 31). Todavia, eles se referem

como se exclusivamente os EPAEE fossem beneficiados pela inclusão, apenas a coordenadora destaca a necessidade da socialização desses estudantes. A inclusão e a socialização entre alunos que possuem diferenças é uma atitude muito positiva para todos os alunos. De acordo com Karagiannis et al (1999, p.23):

[...] pesquisas desde o início da década de 1970 têm mostrado repetidamente os enormes benefícios que as crianças obtêm da socialização com seus colegas durante os anos escolares [...] As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas e também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais através de interações com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.

Ao definirem a inclusão dos EPAEE como a equiparação aos alunos ditos “normais”, os profissionais da educação entrevistados correm o risco de comprometer a inclusão desses estudantes e possibilitar apenas a integração dos mesmos. Conforme Mendes (2006, p.391) a integração escolar foi concebida:

[...] como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

Além disso, para que a inclusão de fato se efetive não basta apenas a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos EPAEE, é preciso a garantia de permanência desses estudantes por meio um espaço acessível.

Considerando como as práticas educacionais têm se desenvolvido até agora, é um desafio buscar o equilíbrio entre a realidade atual e o otimismo pedagógico do discurso. Para não se cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de ‘socializar’ o aluno com deficiência [...]. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 39).

5. Conclusão

Diante das entrevistas realizadas e leituras realizadas sobre a temática, percebemos que as concepções dos profissionais de educação que fizeram parte deste estudo, sobre o ensino e inclusão dos EPAEE mais se aproximam do processo de integração escolar.

A inclusão implica na mudança da escola, das práticas docentes, do currículo, das formas de avaliar, na formação docente, dos espaços físicos e na implantação de uma política democrática que possibilite a escola ter qualidade para todos os alunos (MENDES, 2006), e nenhum dos entrevistados sugeriram a necessidade de mudar para melhor incluir.

A simples inserção dos EPAEE a sala comum não garante o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, já que diversos estudos apontam que a inclusão proporciona um ambiente melhor que contribui para o ensino de todos, possibilitando experiências sociais e apoio especializado. Um sistema educacional inclusivo não pode se basear apenas nos EPAEE, mas sim em todos os estudantes, que devem ser vistos de acordo com suas habilidades e potencialidades.

Diante dos relatos percebemos que é necessária uma mudança na cultura escolar, que só será possível através de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, que implique na conscientização da equipe escolar sobre a necessidade de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: versão: atualizada até a Emenda nº75/2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R.. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 21-34.

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez Editora, 5.ed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-405.

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

A INFLUÊNCIA DOS FILHOS DEFICIENTES VISUAIS NO APRENDIZADO DOS PAIS NO FACEBOOK E WEB 2.0

THE INFLUENCE OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN ON PARENTS' LEARNING IN FACEBOOK AND WEB 2.0

MEDEIROS, Wanderléia da Silva Antunes¹, MEDEIROS, Ronaldo Anderson de²

¹Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP, Professora de Educação Infantil

wanderleia.antunes@hotmail.com

² Mestrado em Ciências Fisiológicas, Departamento de Ciências Básicas, Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

ronaldo.anderson0@gmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este artigo é um relato analítico de uma intervenção pedagógica, com o objetivo de analisar o conhecimento e interesse dos pais dos alunos com deficiência visual ao utilizarem a rede social Facebook e a web 2.0 com seus filhos para comentarem as atividades pedagógicas realizadas por eles e promover a interação social entre a equipe escolar e os demais alunos da sala de recurso. A análise foi realizada com os pais dos alunos deficientes visuais em uma escola estadual no município de Marília, interior do Estado de São Paulo, na sala de recursos multifuncionais. Os resultados apontaram que nenhum dos pais dos alunos tinham conhecimento de como utilizar o Facebook e a web 2.0, e que este conhecimento foi sendo adquirido durante a realização desta pesquisa, à medida em que foi sendo postada as atividades de seus filhos em um grupo fechado da rede social.*

Palavras chave: *Facebook, Deficiência Visual, Sala de Recursos Multifuncionais, Pais*

Abstract: *This article is an analytical report of a pedagogical intervention, which objective is to analyze the knowledge and interest of parents of students with visual impairment when using the social network Facebook and web 2.0 with their children to comment on the pedagogical activities carried out by them and to promote social interaction among the school staff and the other students in the resource room. The analysis was performed with the parents of the visually impaired students in a state school in the city of Marília, inner city of the State of São Paulo, in the multifunctional resources room. The results showed none of the parents had knowledge of how to use Facebook and web 2.0, and this knowledge was being acquired during this research, as the activities of their children were being posted in a closed group of the social network.*

Keywords: *Facebook, Visual Deficiency, Multifunctional Resource Room, Parents*

1 Introdução

Atualmente, na maioria das escolas públicas, os alunos possuem salas e aulas de informática. Essas aulas são ministradas por professores de informática ou professores de outras disciplinas que utilizam a sala de informática para desenvolverem atividades pedagógicas, fazendo uso de recursos tecnológicos. Às vezes são dados trabalhos de pesquisa em que os alunos utilizam a internet, porém, com acesso limitado a alguns *sites*, como redes sociais, bate-papo e principalmente *Facebook*. No entanto, a utilização da internet não é novidade para vários estudantes, pois alguns o possuem em suas casas, assim como *tablets*, *smartphones* etc.

Vários professores têm utilizado a *web 2.0* como recurso pedagógico em suas aulas, não só para despertarem a atenção de seus alunos como também para discutirem e compararem informações, fazerem pesquisas, realizarem atividades etc. Porém, na maioria das escolas públicas, não há softwares para pessoas com deficiência visual ou baixa visão. Os estudantes que possuem esta deficiência, por vezes, precisam se sentar com algum colega ou com o professor, para que estes descrevam as atividades para tentar realizá-la juntos. Também ocorre situações em que o docente evita a utilização de recursos tecnológicos com turmas que possuem alunos com esta deficiência, devido à dificuldade de eles conseguirem acompanhar o que está sendo ensinado por falta de *software* apropriado.

Além da dificuldade de alguns professores em ensinar usando recursos tecnológicos para alunos com deficiência visual, os pais destes também passam por situações parecidas, pois nem todos possuem recursos tecnológicos em casa, e os que possuem, normalmente, não tem os *softwares* específicos para sua utilização, dificultando a autonomia destes alunos.

Estes *softwares* podem ser encontrados nas salas de recurso para deficientes visuais. O programa DosVox é gratuito e é o que podemos encontrar com maior facilidade nestas salas, mas também pode ser instalado o *Virtual Vision*, *Jaws*, *Window Bridge*, *Window-Eyes*, ampliadores de tela, etc. Atualmente, alguns *smartphones*, relógios, *tablets*, computadores etc, possuem recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência.

A falta de *softwares* específicos em computadores para deficientes visuais também limitam o acesso deles ao *Facebook*, que geralmente são usados para fazerem novos amigos, terem acesso a bate-papos para conversarem com várias pessoas. Com o desenvolvimento da *web 2.0*, as pessoas tiveram mais acesso a informações não só por sites, mas por meio de fóruns, *blogs*, entre outros.

Os alunos com deficiência visual demonstraram muita dificuldade ao utilizarem a *web 2.0* e *Facebook*, assim como seus pais. Tais dificuldades podem ser pelo fato de não terem computador, notebook, *tablet* etc, ou por não se interessarem em conhecer esta rede social.

De acordo com Recuero (2010, p.9) as redes sociais “funcionam com o primado fundamental da interação social, ou seja, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação e, portanto, podem ser utilizados para forjar laços sociais.”

Este artigo é um relato analítico de uma intervenção pedagógica, com o objetivo de analisar o conhecimento e interesse dos pais dos alunos deficientes visuais ao utilizarem a rede social *Facebook* e a *web 2.0* com seus filhos, para comentarem as atividades pedagógicas realizadas por eles e promover a interação entre a equipe escolar e os demais alunos da sala de recurso Multifuncional.

A utilização da *web 2.0* nas salas de aulas podem proporcionar inovação no ensino e fazer com que os alunos interajam com os conteúdos ensinados e se sintam motivados, não só a aprender o que está sendo ensinado, mas a pesquisar e se aprofundar sobre o assunto. De acordo com Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p.4):

O uso da Internet na sala de aula também não “salvará” as mudanças transformacionais que a educação atual precisa, porém por meio do uso desses, acesso de maneira direcionada, planejada e contextualizada professor e aluno podem inaugurar uma nova forma de construir saberes, convergindo digitalmente para o contexto sociocultural onde o debate a reorganização da prática educativa ganha um novo olhar, mediante uma nova perspectiva transformadora.

2 Referencial teórico

2.1 Alguns apontamentos sobre a importância da utilização de recursos tecnológicos no ensino

A instituição escolar deve proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários para que possa prepará-lo para viver em sociedade. Os alunos que possuem deficiência visual precisam de algumas adaptações no ambiente escolar, como por exemplo, máquina Braille, soroban, aulas de orientação e mobilidade etc.

As escolas nem sempre estão preparadas para receber alunos com deficiência visual. Geralmente, os professores preparam as aulas com antecedência e enviam para a Secretaria da Educação, que transcrevem essas atividades para o Braille e devolvem para a professora. Nem todas as professoras sabem Braille e, por isso, às vezes as atividades realizadas pelos alunos com deficiência visual são enviadas para os professores da sala de recurso e transcritas do Braille e enviadas novamente para a professora da classe regular.

Os recursos tecnológicos podem possibilitar ao aluno a possibilidade de ampliar seus conhecimentos utilizando a *web 2.0* e interagir com outras pessoas por meio de redes sociais, bate-papo, blogs etc. O *Facebook* é uma rede social em que várias pessoas podem se cadastrar e utilizá-la para fazer amigos, trocar mensagem, postar fotos, vídeos, comentar e curtir fotos etc. Segundo Patrício e Gonçalves (2010, p. 594):

As redes sociais representam uma nova tendência de partilhar contactos, informações e conhecimentos. O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários.

Normalmente, nas salas de informática das escolas públicas, os computadores não possuem programas adaptados para alunos com deficiência visual. Isso faz com que eles compartilhem um mesmo computador com outros colegas, os quais relatam a atividade que deve ser realizada. Os computadores devem ser adaptados com ampliação de tela, instalação do *software DosVox*, o *Virtual Vision*, *Jaws*, *Window Bridge*, *Window-Eyes*, etc. Esses *softwares* são encontrados com maior facilidade nos recursos tecnológicos das salas de recursos multifuncionais.

Assim, conforme explica Libâneo (2011, p. 40), não há mais como os docentes ignorarem as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), “porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento”. Neste sentido, Kenski (1996, p. 133 *apud* LIBÂNEO, p. 41) descreve a respeito da importância de utilizarmos os recursos tecnológicos no ensino, pois os mesmos já sabem como utilizá-lo e despertam grande interesse neles.

(Os alunos) aprendem em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de *outdoors* e informes de mercado e *shopping centers* que visitavam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, video-games, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana. Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. [...] O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer.

2.2 Alguns aspectos da deficiência visual

O termo “deficiência visual” geralmente se usa para descrever pessoas que tiveram perda parcial ou total de visão, sendo que esta deficiência pode ser congênita ou adquirida. As pessoas com perda total da visão são chamadas de cego e, as que tem perda parcial, de baixa visão ou visão reduzida. Para diminuir as dificuldades de seu cotidiano, estes indivíduos podem fazer uso de alguns recursos. Para sua locomoção podem usar bengala e óculos; para lerem podem ampliar as letras ou serem escritas em Braille; para escrever podem usar a reglete ou máquina Braille; podem usar o soroban para fazerem cálculos matemáticos, podem utilizar da Tecnologia Assistiva etc.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15):

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

Os alunos deficientes visuais que estão matriculados nas escolas regulares frequentam as salas de Recursos Multifuncionais em período oposto. Essas salas propõem atividades específicas que ajudam os alunos com suas dificuldades, as atividades são adaptadas, o atendimento pode ser

realizado de maneira individualizada ou em pequenos grupos dependendo das necessidades do estudante. Os atendimentos são realizados nas escolas que possuem salas multifuncionais, em classes hospitalares ou na residência do aluno. As salas de recursos multifuncionais possuem materiais didáticos e equipamentos de acordo com cada deficiência.

Normalmente, os professores da classe comum encaminham para a sala de recursos multifuncionais os estudantes que apresentam necessidades educacionais especializadas, para que possam fazer uso de materiais pedagógicos, atendimento individualizado etc, tendo como objetivo potencializar suas habilidades, conforme determina a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006).

3 Metodologia e coleta de dados

Este trabalho é um relato analítico de uma intervenção elaborada no curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente. Tal intervenção foi realizada em uma escola pública (estadual) de Ensino Fundamental II no município de Marília, interior do Estado de São Paulo, na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência visual, com duração de dois meses. Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional e não probabilística.

Para realizar a pesquisa, foi escrito uma declaração para a diretora da escola em questão, descrevendo as etapas das atividades pedagógicas que seriam realizadas no *Facebook*. Foram especificados os objetivos e a metodologia e, após sua aceitação, foi exposta a proposta aos alunos e enviado autorizações aos pais explicando sobre o projeto. Após a autorização dos pais, foi criado um grupo fechado no *Facebook*, com o nome de “Sala de Recursos Multifuncionais para Alunos com Deficiência Visual”. Convidamos para participar os alunos, seus pais, seus professores da sala de recursos multifuncionais, além dos coordenadores e gestores da escola.

Todos os estudantes investigados estavam no Ensino Fundamental I e frequentavam a escola regularmente. A sala analisada atendia quatro alunos de baixa visão e um cego. Três alunos de baixa visão aceitaram participar do projeto: um menino com 12 anos de idade, que está no 5º ano; outro menino, com 8 anos, cursando o 2º ano; e uma menina com 12 anos, frequentando o 5º ano. O aluno com 12 anos estuda em uma escola pública e os demais em escolas municipais, sendo que nenhum deles pertence à instituição cuja sala de recursos multifuncionais foi alvo da análise.

O atendimento na sala de recursos multifuncionais é realizado de forma individualizada, de uma a duas vezes por semana, com duração de duas horas, em período oposto do ensino regular de cada aluno. A sala de recursos multifuncionais possui um computador, um *tablet* e um *notebook* com acesso à internet, uma impressora, uma mesa redonda com quatro cadeiras, vários DVDs com histórias infantis e literatura, além de jogos pedagógicos adaptados.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação para alcançar os objetivos descritos na intervenção pedagógica, pois a mesma proporciona o contato direto com o sujeito ao decorrer da pesquisa. Este tipo de pesquisa contribui para uma maior interação com o sujeito da pesquisa e proporciona ao pesquisador uma ação planejada das atividades desenvolvidas durante a geração destes. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986, p. 14), como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os alunos e os pais que participaram do projeto não tinham cadastro no *Facebook*. No entanto, realizamos o cadastro apenas dos alunos, criamos login e senha para terem acesso a rede social, sendo que eles tomaram nota destas informações para que pudessem acessar fora da escola. As atividades desenvolvidas na sala de aula foram postadas pelos alunos antes de terminarem o atendimento no horário da sala de recuso multifuncional.

Ao criarmos o grupo fechado, inserimos as atividades que gostaríamos que os alunos realizassem e os alunos postavam as atividades prontas. Com isso, os pais desenvolveram o interesse de aprenderem a criar uma conta no *Facebook*. Os alunos ensinaram seus pais a fazerem um login e uma senha para terem acesso a rede social, possibilitando que vissem as atividades realizadas por eles e a comentarem suas atividades. Também viram os comentaram realizados pela equipe escolar. Segue abaixo o modelo da atividade realizada pelos alunos.

Quadro 1 – Atividade proposta no grupo fechado do *Facebook* na sala de recursos multifuncionais para os alunos com deficiência visual

Olá, alunos da Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência visual! Nosso trabalho terá como tema “O ciclo da água”. Vamos realizar as seguintes atividades:

1 - Leitura do texto “A gota Cristal” e desenvolvimento das atividades contidas no mesmo endereço eletrônico:
<http://dani-alfabetizacaodivertida.blogspot.com.br/2012/10/texto-gota-cristal.html>

2 - Observe o quadro e diga com suas palavras a sequência:
http://1.bp.blogspot.com/-0VmytQ_htdI/T8K6q8d4v1I/AAAAAAAAACQI/rh1vhfo-lec/s1600/%25C3%25A1gua+atividade+4.jpg

3 - Assista ao vídeo e escreva um comentário sobre a importância da água:
<https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws>

Fonte: Os autores.

4 Discussão e resultados

Os resultados apontaram que nenhum dos pais dos alunos tinham conhecimento de como utilizar o *Facebook* e a *web 2.0*. Durante a realização desta pesquisa, este conhecimento foi sendo adquirido, à medida em que foi sendo postada as atividades de seus filhos em um grupo fechado da rede social.

Os alunos tiveram a oportunidade de aprender a usar a *web 2.0* para realizar as atividades

e a postá-las no *Facebook*, interagiram com os colegas de classe que não tinham muito contato, com os pais e a equipe escolar. No início, demonstraram dificuldade em realizar as atividades no computador não terem acesso com frequência, mas com o passar dos dias foram desenvolvendo estas habilidades.

O interesse nos pais em aprenderem e adquirem recursos tecnológicos aumentaram, pois viram a evolução educacional dos filhos em aprenderem a utilizar os recursos tecnológicos, a facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita por terem acesso aos programas específicos para deficientes visuais, também aprenderam a ampliarem a tela para lerem, grifarem as letras para escrever, assistir vídeos, comentar as postagens nas redes sociais etc.

A internet pode ser usada como um recurso adicional para complementar as aulas, desde que seja realizada de maneira planejada e organizada pelo professor, para que os alunos a utilizem como instrumento para aprendizagem e não só como entretenimento. De acordo com Silveira (2008, p. 35):

[...] a Internet é uma rede em constante evolução. Ela é fundamentalmente inacabada. Suas regras básicas, os protocolos principais, são abertos e desenvolvidos colaborativamente. Seus dois elementos estruturantes, [...] foram à reconfiguração constante e a recombinação das tecnologias e dos conteúdos. Na Internet é possível criar não apenas novos conteúdos e formatos, mas, principalmente, é permitido criar novas soluções tecnológicas, desde que se comunique com os protocolos principais da rede.

5 Considerações finais

Ao darmos início as atividades propostas, percebemos que os alunos apresentavam várias dificuldades, pois não possuíam coordenação motora para mexer com o mouse e com o teclado. Também tinha dificuldade com a leitura e a escrita. Com o passar dos dias, essas dificuldades foram sendo reduzidas, pois os alunos demonstravam muito entusiasmo em aprender a utilizar os recursos tecnológicos.

Os pais demonstraram gostar de acompanhar o desenvolvido dos filhos, por meio de comentários que postavam nas atividades. Estes perceberam que seus filhos, ao usarem estes recursos tecnológicos, ampliaram seus conhecimentos, melhoraram sua leitura e a escrita, assim como a interação com os amigos, pais e a equipe escolar pelo *Facebook*. Também foi notado pelos pais a vontade dos filhos em frequentar a sala de recurso multifuncionais, pois os conhecimentos que estavam adquirindo eram utilizados por eles na sala de aula regular.

Ao longo desta pesquisa, foi notado que os alunos ficavam cada vez mais entusiasmados em realizar as atividades e postarem nas redes sociais, e os pais demonstravam cada vez mais interesse em aprenderem a utilizar estes recursos tecnológicos para acompanhar e ajudar os filhos em suas dificuldades.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União, Brasília/DF, abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRENNAND, Edna Gusmão de Goés. Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação. In: **XIII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais: Tecnologia e Educação: práticas e formação. Recife: Bargaço, 2006. p. 199-211.

FERREIRA, Jacques de Lima; CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado; TORRES, Patrícia Lupion. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU**, vol. 7, nº 28, out. 2012. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. Coleção questões da nossa época, v. 2. 13ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor. **Facebook: rede social educativa?** I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2014.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais**. E Compós, v. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/redes_sociais.pdf>. Acesso em 05 jan. 2015.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In:

PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Orgs.) **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 31-50.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1

A INTERAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE INTERACTION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND THE INCLUSION OF STUDENT TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION

Fabiano da Silva dos Santos¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
fabianosss@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
denise@fct.unesp.br

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial no contexto escolar vem sendo amplamente defendida e discutida pelos dirigentes e profissionais da educação. Este estudo teve o objetivo de analisar a interação do estudante com deficiência com os seus pares, nas aulas de Educação Física através do conteúdo: jogo. Os procedimentos metodológicos foram pautados nos princípios da pesquisa qualitativa. Os resultados apontam que é fundamental que o professor utilize estratégias metodológicas que possam oferecer a todos os estudantes as mesmas oportunidades. No processo de inclusão é essencial não se ocupar apenas com a inserção dos estudantes com deficiência nas atividades, mas também devem saber estimular o cooperativismo entre os colegas, fortalecer os laços de amizade, desenvolver a autoestima, saber contornar situações, trabalhar os valores, buscar a aceitação dos demais componentes do grupo, a interação e a socialização com a turma, buscar práticas inovadoras onde todos tenham oportunidades iguais.*

Palavras chave: *Inclusão. Interação. Educação Física.*

Abstract: *The inclusion of Students audience of special education in the school context has been widely advocated and discussed by leaders and education professionals. This study aimed to analyze the interaction of student with disabilities with peers in physical education classes through the contents: game. The methodological procedures were based on the principles of qualitative research. The results show that it is essential that the teacher use methodological strategies that may offer all students the same opportunities. In the process of inclusion is essential not to mind only with the inclusion of students with disabilities in the activities, but must also know to stimulate the cooperation between colleagues, strengthen the bonds of friendship, develop self-esteem, know work around situations, work values, and get the acceptance of the other components of the group, the interaction and socialization with others, get innovative practices where everyone has equal opportunities.*

Keywords: *Inclusion. Interaction. Physical Education.*

1 Introdução

Com o aumento de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) nas escolas, o debate acerca da inclusão escolar vem sendo amplamente defendido e discutido pelos dirigentes e profissionais da educação. A disciplina de Educação Física, por conta de suas características de trabalhar a linguagem corporal, promove maior inclusão e interação entre os estudantes de uma forma geral. Com base nessa informação, houve a necessidade de repensar sobre suas bases, já que anteriormente apenas os mais habilidosos eram os privilegiados, perpetuando-se historicamente como uma disciplina de excludentes.

A disciplina de Educação Física ao propiciar práticas acessíveis que agrega todos de maneira geral colabora com o processo de inclusão e passa a atender as exigências das diretrizes da educação contemporânea, oferecendo oportunidades para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Considerando as inúmeras estratégias didáticas e conteúdos na disciplina de Educação Física destaca-se o jogo como uma opção metodológica para uma prática inclusiva. Os esportes adaptados promovem ao indivíduo, usuário da cadeira de rodas, seu desenvolvimento e autovalorização, a autoimagem, a autonomia e a socialização, viabilizando novas experiências explorando seu potencial e suas limitações (ROSA, RODRIGUES e FREITAS, 2009, p. 45).

Para esse estudo destacamos o jogo de queimada tradicional onde foram efetuadas adaptações visando à participação de todos os estudantes, inclusive de uma estudante cadeirante. O professor nesse caso optou por reduzir o espaço físico onde os estudantes jogariam e o número de participantes. Com relação à estudante com deficiência física, foi solicitado o auxílio de um cuidador que pudesse ajudar no deslocamento e na dinâmica do jogo. Também foram utilizadas pequenas bolas enroladas em sacos plásticos em uma maior quantidade, obrigando todos participarem da brincadeira efetuando arremessos. Segundo Ferreira (2006, p. 37) o

jogo “é uma atividade física e/ou mental que favorece a socialização, e é realizado obedecendo a um sistema de regras, visando um determinado objetivo”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, num jogo seremos capazes de perceber a individualidade de cada um, as dificuldades, as limitações, as condições físicas e/ou mental pertinentes a cada indivíduo. Essas particularidades serão capazes de desenvolver uma consciência moral de respeito e compreensão para com todos envolvidos no mesmo contexto. Ao propor um jogo na aula de educação física, o professor buscará a interação dos estudantes envolvidos, traçando modificações quando se fizerem necessárias, mostrando a importância do respeito dentro do grupo já que cada estudante tem sua própria particularidade.

As adaptações em um jogo se fazem necessárias quando se pretende incluir um estudante com deficiência na aula, porque o ajudará realizar os movimentos e irá permitir que o mesmo possa participar com entusiasmo das aulas. Seabra Junior e Fiorini (2013, p. 81) referem que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do estudante com deficiência nas aulas e destaca a influência da ação docente na participação ou no distanciamento dos estudantes, nas aulas de Educação Física.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), fica evidente a função da Educação Física em relação à inclusão: deve oferecer oportunidades a todos os estudantes para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. “Seja qual for o objeto de conhecimento em

questão, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos estudantes em todas as suas dimensões cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998, p. 34).

Ainda, de acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 35) “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente”.

Atualmente é possível considerar que o modelo de educação no país ainda não atende a todos, embora muito se tenha sido feito por meio das políticas públicas. Não são todos os professores que estão preparados para trabalhar na perspectiva inclusiva e o que acontece muitas vezes é uma prática permeada de preconceitos e focada nas incapacidades das estudantes e não nas suas potencialidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) busca atender os estudantes com deficiências e orientar os sistemas educacionais sobre a necessidade de promover respostas as necessidades educacionais especiais, garantindo o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, continuidade de seus estudos, desde o ensino infantil até o superior, além de profissionais da educação, capacitados para a inclusão escolar.

A Educação Física é uma disciplina que trabalha a cultura corporal do movimento e não pode limitar-se apenas na inclusão de uma estudante cadeirante, mas deve proporcionar práticas inovadoras onde todos tenham oportunidades iguais, tendo uma postura de respeito, aceitação e solidariedade.

Esse estudo abordou com a questão da inclusão, assim definiu como objetivo analisar a interação da EPAEE com os seus pares, nas aulas de Educação Física, por meio do conteúdo: jogos cooperativos.

2 Percorso metodológico

Esta investigação é de natureza qualitativa. A adoção de pesquisa qualitativa como abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho pautou-se em Ludke e André (1996, p.1) “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino fundamental 1 nos períodos vespertino e matutino, localizada no município de São Paulo, na região da zona norte, pertencente à Diretoria Regional Norte 1. Frequentam a escola aproximadamente 710 estudantes, dentre os quais 6 são Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), sendo 5 deficientes

intelectuais e 1 com deficiência física.

Para este estudo foram analisadas as aulas de Educação Física e observadas as estratégias pedagógicas desenvolvidas para inclusão da estudante com deficiência física, em uma sala do 6º ano. Os registros foram realizados em um diário de classe. É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: formação de professores nos âmbitos de pesquisa, ensino e extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente, sob o nº 26341614.3.0000.5402.

3 Resultados e discussão

A Educação Física como componente curricular obrigatório tem um importante compromisso, deve proporcionar através de seus conteúdos a participação de todos os estudantes, com equidade e igualdade. Nesse sentido, a observação realizada nas aulas de Educação Física apontou que as estratégias adotadas pelo professor são fundamentais para a inclusão da EPAEE.

A organização dos conteúdos, foi sistematizada em 5 semanas em um total de 10 aulas, e está apresentada no quadro a seguir:

Saberes	Atividades
1ª semana	Amigos de Jó; Dominó de todos nós; Kara-pintada
2ª semana	<i>Troca de palavras; Travessia; Tartaruga gigante; Pára-quedas</i>
3ª semana	Presente surpresa; <u>Seguindo o chefe</u> ; In-Quieta-Ações
4ª semana	Golfinhos e Sardinhas; Queimada maluca; Voleibol divertido
5ª semana	<i>Campo minado; Navegar é (Im)Possível... Para Todos (Travessia); Basquetinho</i>

Quadro 1: Jogos Cooperativos

A estratégia do professor foi utilizar os jogos cooperativos como conteúdos, tendo em vista o objetivo de incluir a EPAEE, e promover a interação entre todos. Os jogos cooperativos apresentam-se, na área da Educação Física, como uma tendência e como uma proposta diferenciada, tendo em vista que valorizam a cooperação ao invés da competição (DARIDO, 2001).

O professor também, quando necessário, conseguiu fazer as adaptações necessárias nos jogos, procurando oportunizar a participação efetiva de todos os estudantes. Eliminou as barreiras, reduziu o tamanho da bola, diminuiu o espaço e o número de participantes. Também utilizou do apoio de um cuidador na condução da cadeira e na dinâmica do jogo. Teve toda uma preocupação com a participação de todos os estudantes em igual condição, respeitando os limites de cada um.

Para Seabra Júnior e Fiorini (2013, p. 80) a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do estudante com deficiência nas aulas e, com isso destaca “a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos estudantes, nas aulas de Educação Física”.

Com base nessas questões e através do roteiro de observação, foi possível observar que as estratégias adotadas pelo professor foram essenciais para a participação de todos os estudantes. Durante as aulas havia também, por parte dos alunos a preocupação em incluir a EPAEE, eles próprios encontravam soluções para ela pudesse participar em todos os momentos.

Para Brotto (2002, p. 47), é pela participação nesses jogos que “tocamos uns aos outros pelo coração. Desfazemos a ilusão de sermos separados e isolados. E percebemos o quanto é bom e importante ser a gente mesmo e respeitar a singularidade do outro”. É possível perceber que os jogos cooperativos podem ser entendidos como uma forma de união entre os valores humanos e a convivência dos indivíduos.

No que diz respeito à interação da estudante com deficiência foi observado que a mesma com as adequações necessárias, e a ajuda do cuidador, foi realmente incluída ao jogo, não sendo mera espectadora. Cidade e Freitas (2002) colocam que alguns estudantes com deficiência física podem necessitar de ajuda manual para a realização de algumas atividades, movimentos ou tarefas em função do comprometimento que possuem. Dutra, Silva e Rocha (2006) complementam que ter conhecimento sobre a deficiência do estudante e suas consequências é de extrema relevância a fim de adequar sua metodologia.

Nesse sentido foi possível constatar que a estudante teve um excelente desempenho, ficou muito motivada, participou, executou movimentos dentro de suas possibilidades e interagiu com os demais estudantes reciprocamente. Para Seabra Junior e Fiorini (2013, p. 18), “as aulas de Educação Física, quando adequadas às necessidades e interesses do estudante com deficiência, proporcionam maior interação e conseqüentemente, inclusão de mão dupla para ambas os estudantes” .

4 Considerações finais

A Educação Física tem um papel fundamental na inclusão dos EPAEE, por ser uma disciplina com características próprias e utilizar a linguagem corporal em suas práticas, tem a possibilidade de propiciar através dos jogos e brincadeiras a interação, a sociabilização, o espírito de solidariedade e o companheirismo entre os estudantes, mas é um grande desafio para o profissional da educação. Para que a inclusão ocorra de fato, fazem-se necessário, segundo Dutra, Silva e Rocha (2006), que sejam dadas as mesmas oportunidades a todos, independentes da sua deficiência.

Foi possível observar, também, que os jogos cooperativos, como estratégia metodológica no processo de inclusão, são importantes recursos metodológicos para uma prática pedagógica inclusiva.

Por fim pode-se considerar que no processo de inclusão é essencial não se ocupar apenas com a inserção dos EPAEE com deficiência nas atividades, mas também devem saber estimular o cooperativismo entre os colegas, fortalecer os laços de amizade, desenvolver a autoestima, saber contornar situações, trabalhar os valores, buscar a aceitação dos demais componentes do grupo, a interação e a sociabilização com a turma, buscar práticas inovadoras onde todos tenham oportunidades iguais.

Para Mantoan (1998), a perspectiva inclusiva e as consequentes discussões sobre a forma de educar os EPAEE demonstram novas tendências educativas que convergem para a integração e a inclusão. Cabe redefinir os termos, posto que integração e inclusão, apesar de princípios e propostas semelhantes, compatíveis, constituem conceitos diferentes, sendo a integração anterior à inclusão; sendo a inclusão uma prática de inserção mais radical, completa e sistemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. **Integração**, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/gef/revista21_s.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DUTRA, R. S.; SILVA, S. S. M.; ROCHA, R. C. S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da educação física. **Revista Adapta**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p.7-12, 2006.

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

LÜDKE, E.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. *Ensino Inclusivo / Educação (de qualidade) para Todos*. **Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

ROSA, J. P. P.; RODRIGUES, D. F.; FREITAS, P. S. A prática do karatê para pessoas em cadeira de rodas. **EFDeportes.com – Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 133, junho de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/karate-para-pessoas-em-cadeira-de-rodas.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SEABRA JUNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S. Caminhos para a inclusão educacional do estudante com deficiência nas aulas de educação física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In:

MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Editora ABPEE, 2013. v. 1. p. 237-252.

ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUÇÃO E USO DE MATERIAIS COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

LITERACY IN THE AREA OF INTELLECTUAL DISABILITIES: CONSTRUCTION AND MATERIALS FOR USE AS EDUCATIONAL MEDIATION

Angelo Antonio Puzipe Papim¹, Anna Augusta Sampaio de Oliveira²,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp - Marília-SP
angelopapim@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação.
Faculdade de Filosofia e Ciências– Campus de Marília.
anna.augusta@marilia.unesp.br

Projeto de pesquisa com financiamento do CNPq, Processo Cnpq nº [406922/20128]
Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A psicologia histórico-cultural fornece a aprendizagem uma compreensão de desenvolvimento do homem relevante a ação pedagógica e a elaboração de material pedagógico. O uso pelos professores de ferramentas de mediação personalizada as exigências do aluno com deficiência têm exigido um aumento de esforço na atenção, coordenação motora, percepção e compreensão daquilo que é ensinado, o que auxilia a superação educacional e promove o desenvolvimento das funções mentais superiores e a compensação da personalidade. O presente trabalho tem por objetivo desenvolver materiais pedagógicos de acordo com a teoria de Vygotsky para promover ao indivíduo um ambiente de mediação ajustado de forma a potencializar o desenvolvimento dos comportamentos eminentes. Além de abordar timidamente os fundamentos dessa teoria para proporcionar ao leitor possíveis reflexões.*

Palavras chave: *Deficiência Intelectual, Vygotsky, Mediação, Materiais Pedagógicos.*

Abstract: *The historical- cultural psychology provides learning an understanding of the development of relevant human pedagogical action and the development of teaching materials. Use the mediation tools teacher's custom requirements of students with disabilities have required increased effort in attention, motor coordination, perception and understanding of what is taught, which helps to educational achievement and promotes the development of higher mental functions and compensation personality. This study aims to develop teaching materials according to Vygotsky's theory to promote the individual a set mediation environment in order to enhance the development of the leading behaviors. In addition to timidly approach the foundations of this theory to provide the reader with possible reflections.*

Keywords: *Intellectual Disability, Vygotsky, Mediation, Pedagogical Materials.*

1 Introdução

Esta pesquisa integra o projeto com financiamento do CNPq intitulado: “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”. Projeto que teve como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e foi realizado em parceria com a Universidade de Havana, Universidade Cruzeiro do Sul, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A equipe de Marília foi composta pelos membros do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) (OLIVEIRA, 2015).

No Enfoque Histórico-Cultural (EHC) a educação escolar tem por objetivo aproximar de forma gradual e mediada os indivíduos dos objetos socioculturais, que a princípio estão fora do

seu alcance intelectual, a fim de que possam interagir com eles e desenvolverem-se.

O movimento de internalização da cultura e da história atribuiu ao Homem a capacidade intelectual de operacionalizar as suas relações com o mundo e enriquecê-las. As relações promovem gradativamente o desenvolvimento da inteligência, que de acordo com Vygotsky (1993), é resultado de experiências e relações mediadas entre o mundo e os Homens que aumentam sua capacidade mental e o habilitam em lidar com os estímulos externos e internos por meio de conceitos. A linguagem passa a regular tanto o pensamento do indivíduo, seu mundo interno, como a sua ação consciente no mundo real.

Assim sendo, a linguagem instrumentaliza o Homem para viver em sociedade e pode ser compreendida com uma das principais vias de mediação, caracterizada como um instrumento psicológico, o qual permite o acesso aos signos culturais e sociais. A educação deve, por meio do ato mediado, possibilitar a objetivação e apropriação dos objetos culturais para que todos adquiram o que Vygotsky (2000) denominou como “funções psicológicas superiores”, alcançando o autodomínio da vontade e o exercício de ações deliberadas.

Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky (1997) foi capaz de perceber que as pessoas com deficiência eram capazes de desenvolver processos psíquicos complexos, porém o percurso para a aquisição das ferramentas psicológicas necessitava de mediações diferenciadas. A tese central do autor referia-se ao fato que os déficits presentes no indivíduo se tornavam estímulos para elaborar estratégias de compensação, compreendidas como os apoios externos, e as atividades mediadas como ato humano que permitia a constituição de instrumentos físicos e simbólicos, e por meio de um complexo e dialético sistema de internalização, desenvolver funções psicológicas superiores.

No entanto, o desenvolvimento do escolar com deficiência intelectual possui suas especificidades e exige que o professor esteja atento e sensível às suas necessidades e, assim, adequar os espaços, os recursos e os materiais para promover mediações significativas, e, como isso, ter êxito no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que mesmo com particularidades, eles também podem alcançar por meio de instrumentos da cultura e seus sentidos históricos. Um dos aspectos relacionados à sua aprendizagem escolar é a apropriação da leitura e da escrita e, nesse estudo, nos debruçamos sobre a construção de materiais como recursos para a mediação pedagógica.

2 Objetivo

Essa pesquisa foi realizada como parte do Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual (PADI) e teve por objetivo desenvolver material de apoio e analisar seu uso como forma de mediação pedagógica no processo de alfabetização de escolares com deficiência intelectual

(EDI).

3 Apresentação dos resultados e discussão

A produção do material pedagógico foi realizada, num primeiro momento, através de reuniões do grupo de pesquisa participantes do Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual (PADI), composto por profissionais das áreas de psicologia, pedagogia, informática e designer.

As reuniões eram realizadas para elaboração dos planos de aula, definição das atividades e dos materiais que poderiam ser utilizados para realização do proposto com os EDI. Aos serem definidos os objetos que as atividades deveriam apresentar, iniciou-se a elaboração dos esboços dos materiais em forma de Storyboard, sequência de desenhos acompanhada por uma narrativa.

O objetivo dessa etapa foi estabelecer os aspectos visuais das atividades de forma que fossem mais atrativos para aquele perfil de usuários e que pudessem fornecer a eles e aos professores/interventores aspectos que pudessem ser explorados pedagogicamente tanto em aspecto coletivo e geral como de forma individualizada e específica de cada escolar, assim foi considerado o perfil dos escolares e as dificuldades que apresentavam, as quais foram identificadas por avaliação pedagógica inicial.

A etapa seguinte foi construir graficamente os personagens, definir suas características físicas e expressões, desenhar os cenários e os elementos que acompanham a animação, a preparação dos elementos de áudio, como: música de fundo e falas de personagens, objetos do cenário, animação dos personagens, de transição de tela, e os algoritmos de ação. Os programas utilizados para realização desta etapa foram: ToomBoom Animate 2.4, Adobe Illustrator CC, Adobe Photoshop CC, Adobe Flash CC e Adobe Audition CC.

Com todos os elementos da história prontos, iniciou-se a produção das animações e a base dos materiais de apoio pedagógico que poderiam ser desenvolvidos. Para esta etapa foram utilizados o ActionScript 3 (linguagem de programação da Adobe Flash Player, Flex e AIR) para desenvolver a sequência de códigos que controlam as ações das animações em ambiente Flash CC.

Para as intervenções pedagógicas foram desenvolvidos materiais pedagógicos em dois eixos: o primeiro compunha o tema central de cada aula e tinha a finalidade de criar um ambiente estimulante de imersão no universo letrado e; o segundo eixo, o material secundário, o qual foi composto de atividades de apoio relacionado ao tema central, e confeccionadas de modo a auxiliar os EDI na apropriação do conteúdo do material central e na execução da tarefa.

Os materiais buscaram responder às necessidades dos EDI e aspectos constitutivos do processo de alfabetização como: atividade de coordenação motora, atividades de leitura e escrita, jogos e tarefa de casa. Cada atividade foi pensada considerando-se a contribuição teórica de Vygotsky e mais especialmente, o conceito de mediação como uma ferramenta que promove o

desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O tema central escolhido para compor as primeiras intervenções foi a cantiga popular: a barata diz que tem (figura 1). Desenvolveu-se a animação com a preocupação em destacar elementos chaves, como o vocábulo: barata, saia, sapato, avon e detefon (figura 2), que foram trabalhados em atividades de leitura e escrita para promover o interesse do EDI e a compreensão dos elementos constitutivos das palavras e a diferenciação entre ler e escrever e em atividades lúdicas que estimulavam a aquisição do vocabulário da trabalhado (figura 3).



Figura 1 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI

Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual

O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

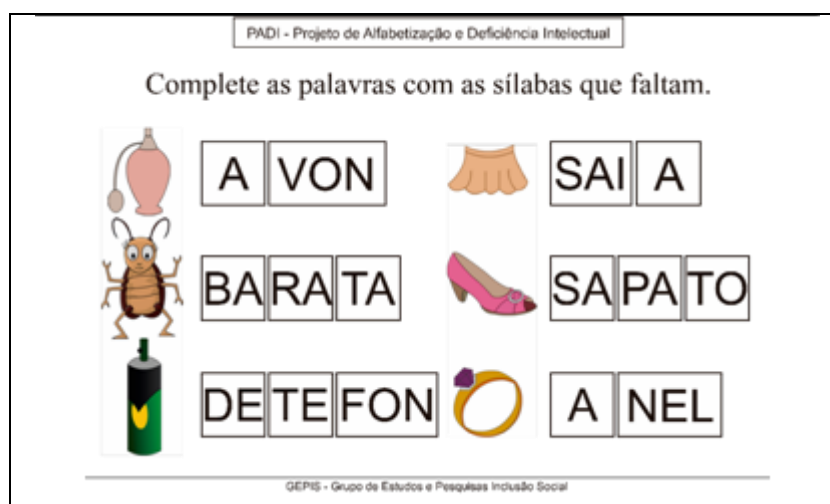


Figura 2 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI

Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>



Figura 3 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI
Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

Na sequência do planejamento pedagógico, o tema central foi o trava língua: o rato roeu (figura 4). As preocupações com a personalidade dos personagens e o enredo da ilustração para contar a história tiveram a preocupação de aproximar ao leitor um universo de imersão infantil com poucos elementos e de fácil interpretação. Também foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita (figura 5) e para treino de coordenação motora fina (figura 6).



Figura 4 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI
Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

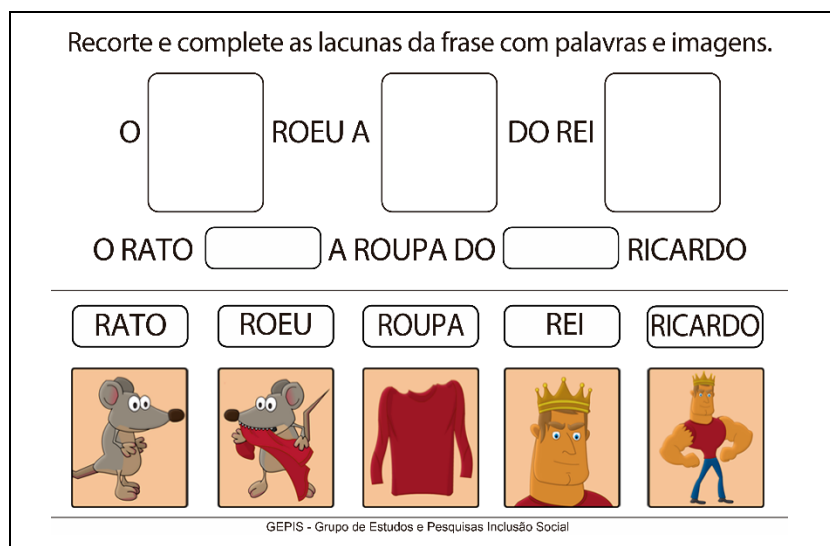


Figura 5 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI

Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual

O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

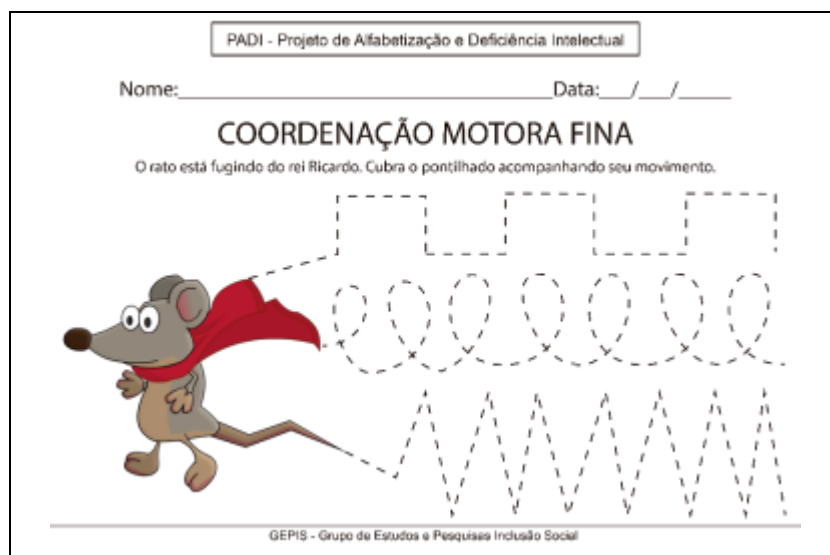


Figura 6 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI

Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual

O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

Posteriormente, o terceiro conjunto de materiais, foi utilizada a música infantil: a canoa virou (figura 7) e para encerrar as intervenções foi a história: o macaco e a mula (Figura 8), de autoria de Papim e dublagem de Simonatto, com 5 anos na época. A ilustração da história é mais rica em elementos de cenário, porém, privilegia a ação dos personagens e sua personalidade. A história tem como plano de fundo o universo lúdico infantil com situações que servem para identificar o usuário infantil. Ela é interativa e o usuário dispõe de um menu que lhe permite avançar e retornar na história e ouvir a narrativa quantas vezes quiser.



Figura 7 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI
 Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
 O material pode ser acessado pelo link:
<http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>



Figura 8 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI
 Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
 O material pode ser acessado pelo link:
<http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

4 Conclusões

A partir do EHC sobre desenvolvimento humano e mais especificamente sobre a centralidade do processo de mediação pedagógica foram pensados e construídos os materiais. Pudemos observar que a mediação pedagógica, por meio dos materiais diretamente relacionados com as propostas de cada intervenção, cumpriu o objetivo de aumentar o nível de atenção e interesse dos EDI e responder às suas necessidades específicas, promovendo desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e escrita.

A linguagem e o ensino dela, por meio de estratégias que possibilitem gradualmente ao

sujeito compreender o significado dos símbolos escritos e se apropriar dele, o desenvolvimento de capacidades mentais superiores e o uso da linguagem como instrumento de mediação na relação com seus pares.

5 Referências

OLIVEIRA, A.A.S. **A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual:** qual a melhor forma de ensino? Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. UNESP – Campus Marília – 2015. 126 p. (relatório não publicado).

PAPIM, A.A.P.; SIMONATTO, M. L. P. PAPIM. **O macaco e a mula.** História infantil Interativa. 2014. (acesso restrito).

VYGOTSKI. L.S. **Obras escolhidas III:** Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000.

_____. **Obras escolhidas V:** Fundamentos de Defectología. Madri: Visor, 1997.

_____. **The collected Works of L. S. Vygotsky:** Fundamentals of defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities). Nova York Press, 1993.

ANÁLISE DO USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA COM UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ANALYSIS OF THE USE OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION WITH A STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Mônica Nemézio da Costa Siqueira¹, Matheus Augusto Mendes Amparo², Lucinei Pereira Barbosa Pachella³ e Jussara Oliveto Miralha⁴

¹Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), mncs1985@gmail.com

²Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), matheus_mendes17@hotmail.com

³Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), lucineibarbosa@gmail.com

⁴Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), jussaraoliveto@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial

Resumo: *A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um dos métodos que pode colaborar para uma comunicação mais eficaz e conseqüentemente melhorar a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que amplia as possibilidades comunicativas por meio do uso de símbolos, estratégias, recursos e técnicas. No Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Presidente Prudente/SP a CA é trabalhada com diversos estudantes que possuem prejuízos na comunicação devido as suas condições físicas e neurológicas e também em alguns casos, com alunos com TEA que não possuem linguagem verbal. Diante disto, este artigo tem como objetivo analisar o uso da CAA com um aluno com TEA com ausência de linguagem. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante. Os resultados do estudo apontam para avanços tanto no aspecto comportamental, no desenvolvimento de sua capacidade para uso do computador e para desenvolvimento da CAA.*

Palavras chave: *Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Alternativa e Aumentativa. Atendimento Educacional Especializado.*

Abstract: *Augmentative and alternative communication (CAA) is one of the methods that can contribute to a more effective communication and consequently improve the social interaction of children with Autistic spectrum disorder (ASD), since it extends the communication possibilities through the use of symbols, strategies, resources and techniques. Specialized Educational care (AEE) in the municipality of Presidente Prudente/SP CA is crafted with several students who have losses in communication due to its physical and neurological conditions and also in some cases, with students with TEA without verbal language. Before this, this article aims to analyse the use of CAA with a student with TEA with absence of language. The present study it is a qualitative research developed through a case study. The data were collected through participant observation. The results of the study point to advances in both the behavioral aspect, developing your ability to use the computer and for development of the CAA.*

Keywords: *Autistic spectrum disorder. Augmentative and alternative communication. Specialized Educational Care.*

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio que se caracteriza pela dificuldade na interação social, comportamento e comunicação. Os indivíduos com TEA também apresentam – em geral - movimentos repetitivos e estereotipados (como agitar as mãos), interesses restritos, hipersensibilidade sensorial (nota de rodapé - uma sensibilidade aumentada a sons ou texturas.), deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem, entre outros (APA, 2013).

Especificamente em relação a comunicação e interação social, as pessoas com TEA podem apresentar um desenvolvimento atrasado da linguagem, dificuldades na comunicação verbal, utilizando-a de forma limitada e não funcional, o uso estereotipado e repetitivo da linguagem como a repetição das mesmas frases e sobre interesses restritos (ecolalia), dificuldade em expressar suas necessidades, dificuldades e sentimentos e em alguns casos, a ausência total da linguagem.

Estas dificuldades acabam acarretando em problemas na sua interação social, como: fazer amizades, iniciar e manter conversas, compreender as necessidades e dificuldades das outras pessoas, compreender expressões faciais, entre outras.

Na escola, em razão destas dificuldades, a inclusão de crianças com TEA torna-se um grande desafio, fazendo-se necessário a utilização de diversos métodos, recursos e estratégias para trabalhar com estes educandos e contribuir para sua inclusão e desenvolvimento (BRANDE E ZANFELICE, 2012).

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um dos métodos que pode colaborar para uma comunicação mais eficaz e conseqüentemente melhorar a interação social destas crianças, já que amplia as possibilidades comunicativas por meio do uso de símbolos, estratégias, recursos e técnicas (BASIL & SORO-CAMATS, 1996).

A CAA pode e deve ser trabalhada nas Salas de Recursos Multifuncional através do Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que tem como objetivo a eliminação das barreiras para a participação plena dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) (BRASIL, 2008).

No AEE do município de Presidente Prudente/SP a CAA é trabalhada com diversos estudantes que possuem prejuízos na comunicação devido as suas condições físicas e neurológicas e também em alguns casos, com alunos com TEA que não possuem linguagem verbal.

Diante disto, este artigo tem como objetivo analisar o uso da CAA com um aluno com TEA com ausência de linguagem.

A ênfase desta análise perpassa pelas ações desenvolvidas por uma professora do AEE do município ao longo dos anos letivos de 2015 e 2016 e reflexões de mais 3 colaboradores.

O estudo segue as diretrizes e orientações ofertadas pela Coordenação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação de Presidente Prudente, sendo que os aspectos mencionados são derivados também das orientações e estudos realizados semanalmente com a equipe de professores do AEE do Ensino Fundamental.

2 Metodologia

2.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso, que, de acordo com Yin (1994), caracteriza-se pela análise de um determinado contexto e/ou comportamentos de indivíduos a fim explorá-los e de melhor compreendê-los.

Desta forma, o estudo de caso permite ao pesquisador descrever os fenômenos investigados, estabelecer relações/comparações e construir suas próprias hipóteses interpretativas.

2.2 Instrumentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, que segundo Minayo (2010), caracteriza-se como um processo onde o pesquisador está presente em um determinado contexto (no caso, educacional), tendo como objetivo não só observar determinados fenômenos, mas também modificá-lo.

Ou seja, no caso do estudo em questão, a pesquisadora observou os resultados de sua própria ação enquanto professora do AEE no uso da CAA com o sujeito da pesquisa.

Para isso, o registro dos dados advindos da observação do sujeito na SRM, foram realizadas através de anotações em diário de campo, fotos e filmagens.

Os atendimentos ocorreram duas vezes por semana tendo cada um, 2 horas de duração.

2.3 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do município de Presidente Prudente/SP, sendo que tanto os procedimentos quanto os dados coletados ocorreram na Sala de Recursos Multifuncional da mesma escola.

A escola atende estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, totalizando 262 alunos. No total são nove salas atendidas nos períodos manhã e tarde, sete salas de manhã e duas a tarde.

A sala de recursos multifuncional atende 15 alunos atualmente, sendo 7 crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, 2 crianças com deficiência física e 6 crianças com deficiência intelectual, abrangendo a faixa etária de 6 a 11 anos.

2.4 Caracterização do sujeito da pesquisa

Primeiramente, vale salientar que a participação do estudante na pesquisa ocorreu por meio da autorização da responsável que assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e autorização de fotos e filmagens.

A criança atualmente tem 10 anos e frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental Ciclo I.

A seguir, constam as principais características da estudante em diferentes aspectos:

- **Autonomia:** O aluno necessita de supervisão e orientação nas atividades de vida diária, para uso do banheiro, higienização, alimentação e locomoção. Embora tenha controle dos esfíncteres, não solicita ir ao banheiro ou beber água, em momento condizente com sua vontade/necessidade.

Quanto a utilização do banheiro e higienização há necessidade de indicar que para abaixar as roupas precisa estar dentro do banheiro e somente depois de erguê-las e que pode sair do espaço. Outras situações como: lavar as mãos, apertar a descarga, secar as mãos e desligar a luz ele realiza sem necessidade de dica. Em relação a alimentação, ele consegue se alimentar sem apoio, mas têm recusa a variedade de alimentos. É também preciso supervisioná-lo para que não exagere nas porções de alimentos. A locomoção e permanência dentro do ambiente escolar esbarrou em dois pontos: o recreio devido a concentração de crianças e o barulho e as aulas de educação física, onde raramente a criança participa das atividades coletivas, mas se mantém no espaço da quadra esportiva.

- **Aspectos afetivos e sociais:** Aceita contato físico com adultos e outras crianças, retribui quando lhe é solicitado. Necessita de dica verbal para reproduzir o gesto de abraçar. Pronuncia algumas palavras como: oi, tchau, não e sim. Desde 2014 quando passou a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental na referida escola, tinha como padrão comportamental muita insistência diante de algo que lhe interessava, não aceitando uma resposta negativa ou mesmo outro direcionamento, frequentemente emitia comportamentos disruptivos com agressividade e irritabilidade elevadas, arranhando as pessoas próximas, puxando-as pelos cabelos e com choro excessivo. Estes comportamentos eram desencadeados por alterações na rotina e quando havia proposta de trabalho contrária ao restrito campo de interesse da criança.
- **Desenvolvimento sensorial:** Mantém por curto período contato visual e frequentemente é necessário chamá-lo diversas vezes para direcionar seu olhar. Quando ao tato tem aversão em permanecer com as mãos molhadas. Seu paladar é sensível a temperos refogados entre os alimentos, ele até coloca na boca, mas consegue localizar e jogar fora antes de engolir. Tem sensibilidade auditiva, porém diante de sucessivas aproximações consegue permanecer no pátio da escola durante todo o horário do recreio, além da sensibilidade apresenta boa discriminação auditiva. Apesar de ainda não estar alfabetizado, por conta de sua excelente capacidade de memorização sabe escrever diversas palavras do seu campo de interesse e para além dele, com precisão ortográfica. Para que o aluno memorize estas palavras é necessária que ela seja repetida para ele por poucas vezes, não seguidamente, mas em diferentes contextos como: a sala regular, a sala de recursos e em sua própria casa através do uso do computador.
- **Linguagem oral, escrita e expressiva:** Em relação à linguagem oral, a criança emite alguns balbucios com intenção comunicativa, de forma compreensível emite algumas palavras monossilábicas que atendem a função de estabelecer comunicação de maneira direta. Sobre a linguagem escrita, com uso do computador ele consegue registrar palavras e frases curtas, reconhece e identifica todas as letras do alfabeto. No entanto não consegue registrar todas as letras do alfabeto da maneira convencional, além de apresentar dificuldade na coordenação motora fina.

Já a linguagem expressiva, ocorre de maneira espontânea e funcional nos contextos onde as palavras que consegue pronunciar se aplicam e os cartões de uso frequente são indicados como meio de resposta ou solicitação.

2.5 Procedimentos / Plano de ensino

O uso de CAA para este aluno teve como objetivo instrumentaliza-lo para utilizar meio de comunicação através de cartões com símbolos. De modo a viabilizar a funcionalidade comunicativa referente ao uso dos cartões no contexto escolar, inicialmente comunicando situações relacionadas as atividades de vida diária e ampliando para adequação de conteúdos para o ano escolar da sala regular e os projetos de trabalhos no contexto da sala de recursos.

Para isso, utilizou-se também o software Boardmaker para a confecção de pranchas de CAA mas também o seu próprio uso por meio digital em pranchas interativas.

O próprio uso do computador ocorreu em diversos momentos, como por exemplo, fazer indicações, apontamentos e escolhas entre figuras e também como um recurso facilitador para a realização de registros já que manualmente o estudante apresenta bastante resistência em realizar.

Com o uso da CAA espera-se o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva do aluno, no sentido de compreender o que lhe é solicitado e proporcionar um meio de comunicação para que a criança expresse suas necessidades.

3 Resultados

Diante da restrição referente a comunicação, desde do início da escolarização desta criança foi introduzida a CAA, com uso de cartões de comunicação para atividades de vida diária e relacionadas a rotina escolar da criança, contemplando áreas de seu interesse. Os cartões foram dispostos em uma carteira de comunicação. A criança possui boa compreensão e consegue relacionar o significado dos símbolos.

Mesmo com a compreensão do símbolo nos deparamos com dificuldades relacionadas ao baixo controle de impulsividade da criança, a seguir rotina de trabalho estruturada e contexto para utilização dos cartões. Como as alterações comportamentais eram muito frequentes e intensas, havia complicações em aceitar e seguir a orientação das atividades por meio da rotina estruturada, a limitação comunicativa contribuía para o aumento da irritabilidade, com as alterações comportamentais frequentes constantemente acabávamos cedendo às vontades da criança com objetivo de acalmá-la.

Neste período avaliamos que não estávamos registrando progressos com essa criança, pois nossas ações estavam condicionadas as alterações comportamentais da criança. Sendo assim,

focamos no trabalho do controle de comportamento a partir da teoria comportamental, utilizando o reforço positivo, conforme o Manual de Treinamento em Análise Comportamental Aplicada (ABA) (LEAR, 2004).

Passamos então a utilizar seu campo de interesse restrito/fixação como reforçador positivo, ou seja, ele teria acesso a algo de seu interesse, mas primeiro precisaria executar uma tarefa atribuída pela professora.

O objeto de interesse consistia em escrever nomes de animais com as respectivas imagens. A introdução deste objeto de fixação como reforçador positivo ocorreu de maneira gradativa. Apenas por dicas verbais não era o suficiente para o aluno compreender que teria algo de seu interesse, porém primeiro necessitaria cumprir uma tarefa. As dicas precisavam ser visuais também, para isso organizamos cartões com os nomes e as imagens de diversos animais, as tarefas a serem cumpridas estavam diretamente ligadas as atividades dispostas na rotina estruturada. Os cartões foram acomodados em local que estivesse fora do campo de visão da criança, imediatamente a mesma instrução foi dada para sala comum, pois isso evitaria que a criança associasse a “premiação” de receber os cartões com o ambiente da sala de recursos, que funcionam na mesma escola onde ele frequenta a sala comum.

Para associar a execução da tarefa ao que seria a premiação, ou seja reforçador positivo, com a mínima tarefa que anteriormente a criança apresentava recusa, por exemplo: realizar a chamada no contexto da sala de recursos, tarefa que consistia em posicionar sua ficha em determinado local, indicando que naquele dia ele esteve em atendimento na sala de recursos. Para execução desta tarefa o aluno foi direcionado até o local onde as fichas estavam, recebeu dica verbal para pegar e posicionar a ficha, imediatamente após a conclusão da tarefa recebeu um cartão com nome e imagem de animal, sendo indicado e verbalizado que o recebimento do cartão tinha relação com a atividade concluída.

A mesma estratégia foi adotada na sala comum, para ajudá-lo a relacionar e compreender que ganhar um cartão estava ligado a realizar uma atividade e não a uma pessoa ou ambiente da escola.

Os resultados com a inserção do objeto de interesse/fixação foram positivos, auxiliando no controle da ansiedade da criança, na ampliação da tolerância e diminuição da irritabilidade.

O reforçador objeto de interesse/fixação teve algumas alterações, atualmente a criança prefere que os nomes dos animais sejam escritos com lápis de cor (por não ser possível apagar totalmente) sem imagens, ele usa o computador para indicar qual nome ele quer que seja escrito e transcrevemos para o papel.

No início de 2017 observamos variações quanto aos idiomas utilizados para escrever os nomes destes animais, a criança tem solicitado que os nomes sejam escritos em espanhol ou inglês.

Para obter êxito no uso deste reforçador e não ampliar a ansiedade da criança introduzimos a utilização da ferramenta Google Tradutor, pois como os idiomas não são de domínio de todos é necessário que a tradução seja utilizada como recurso para identificarmos a escrita correta, e para tanto fizemos o exercício inverso, a criança precisa indicar o que ela quer e deixar claro para a professora do que se trata, ou seja primeiro precisa escrever na língua portuguesa para depois selecionar outro idioma para o qual deseja que seja traduzido.

Paralelo ao uso do reforçador positivo o trabalho com a comunicação alternativa foi ampliado e diversificado. Introduzimos o trabalho com pranchas interativas de comunicação e de conteúdos, ou seja a partir deste momento tornamos a solicitação para escrever listas com os nomes de animais de interesse da criança organizada por uma frase indicativa, o modelo de como utilizar o recurso foi apresentado a criança consistia em compor a frase “EU QUERO ESCREVER NOMES DE ANIMAIS”, três símbolos eram necessários para organizar esta frase, primeiro com a imagem do próprio aluno sinalizando “EU QUERO”, o segundo com a imagem representativa da atividade de escrever indicando o termo “ESCREVER” e o terceiro com a imagem de uma animal do campo de interesse da criança sinalizando “NOMES DE ANIMAIS”. De acordo com a variação do interesse da criança houve a necessidade de introduzir um quarto e quinto símbolo onde precisa indicar o idioma “ESPAÑHOL” ou “INGLÊS”. O software (boardmaker) utilizado para produção das pranchas faz a leitura da frase composta pela criança.

A utilização do programa de comunicação aumentativa alternativa para estruturar frase de solicitação direta ainda está em fase inicial quanto ao uso pela criança, porém já vem apresentando bons resultados, pois a criança compreendeu o mecanismo para manusear as ferramentas dispostas e conseguiu associar a consequência de sua solicitação, algo que lhe agrada.

O investimento quanto ao uso do computador com este aluno se deu por uma série de fatores: a dificuldade e resistência em registrar manualmente, a boa capacidade em manusear ferramentas e programas que potencialmente podem ser utilizados com objetivo educacional. Considerando estes pontos o computador foi introduzido na rotina da sala comum em agosto de 2016 como recurso facilitador para o aluno quanto a execução de suas atividades.

Ao longo do período em que a comunicação aumentativa alternativa tem sido utilizada com esta criança observamos que sua compreensão quanto ao contexto de utilização de cartões ou pranchas evoluiu muito, ou seja notamos desenvolvimento em sua linguagem receptiva onde podemos trabalhar com comandas mais detalhadas do que utilizávamos no início quando a CAA foi introduzida, a criança já está familiarizada emitir respostas objetivas por meio de cartões ou pranchas e mesmo em algumas situações digita no computador quando domina a escrita de determinada palavra. Quanto a linguagem expressiva o aluno também avançou, compreendeu que

para entendermos suas vontades ou solicitações é necessário o uso dos cartões ou mesmo da escrita.

O aluno segue a rotina de trabalho estruturada e cumpre todas as atividades propostas sem expressiva recusa, compreende e demonstra autonomia para utilizar os cartões da rotina, sinalizando o término das atividades virando o cartão e já indicando a próxima atividade.

4 Conclusões

Diante de todos os avanços que temos observado neste aluno, tanto no aspecto comportamental, no desenvolvimento de sua capacidade para uso do computador e no desenvolvimento da CAA, traçamos objetivos a curto prazo que é desenvolver nesta criança a habilidade para manusear de maneira funcional pranchas interativas, assim como são as pranchas de aplicativos para tablets e celulares. A utilização de cartões ou escritas para atividades de vida diária como meio de solicitação para uso do banheiro e beber água.

Outro objetivo é o uso da CAA no contexto familiar, de maneira efetiva, mesmo que a família compreenda as indicações gestuais da criança, iniciar a substituição dos gestos pela utilização dos cartões ou mesmo a escrita de acordo com os recursos que estiverem disponíveis.

Referências

TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H.. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

APA, Associação Psiquiátrica Americana. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (5^a ed .) . Arlington, VA:. American Psychiatric Publishing. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/proposed-dsm5-organizational-structure-and-disorder-names.aspx>. Acesso em 21.03.17

BASIL, C. & SORO-CAMATS, E. Supporting graphic language acquisition by a girl with multiple impairments. In: VON TETZCHNER, S, & JENSEN, M. H. (Org.) **Augmentative and Alternative Communication European perspectives**. London, 1996.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, 2012, p. 43-56.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender (help us learn). Manual de treinamento em ABA:** um programa de treinamento em ABA (análise do comportamento aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Tradução: Margarida Hofmann Windholz. et al. Toronto, Ontário – Canadá, 2ª edição, 2004. Disponível em: <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wpcontent/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-aaprender.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YIN, R. K., **Applications of Case Study Research**, Newbury Park: Sage, 1994.

APLICATIVO PARA SMARTPHONES UTILIZANDO A PLATAFORMA APP INVENTOR 2: AVALIANDO O GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS POR MEIO DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE UTILIZANDO A ESCALA LIKERT

APPLICATION FOR SMARTPHONES USING THE APP INVENTOR 2 PLATFORM: EVALUATING THE DEGREE OF STUDENT SATISFACTION THROUGH AN INSTRUMENT OF ANALYSIS USING THE LIKERT SCALE

Ulisses José Raminelli¹, Moacir Pereira de Souza Filho² e Carla Melissa de Paulo Raminelli³

¹Escola Estadual Deputado Felício Tarabay
ulisses-raminelli@hotmail.com

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
moacir@fct.unesp.br

³Escola Estadual Deputado Felício Tarabay
carla_raminelli@hotmail.com

Eixo Temático 1 – Educação Inclusiva

Resumo: *Os dispositivos móveis, nas escolas de Ensino Médio, estão cada vez mais presentes. O professor ao invés de rejeitar, deve fazer uso dessa ferramenta. Com intuito de oferecer uma contribuição para discussão em torno do dilema, apresentamos neste artigo, os resultados relacionados à aceitação por parte dos alunos, de um aplicativo desenvolvido por nós, destinado a um curso de eletrodinâmica. Tal aplicativo, teve seu emprego organizado por uma sequência didática. A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2015, na E. E. Dep. "Felício Tarabay". A amostra, foi constituída de 39 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Nossa análise se baseia em 3 questões fechadas do nosso instrumento de coleta de dados. Os participantes relataram que a utilização do aplicativo torna os conteúdos mais atrativos e eles gostariam que este tipo de recurso fosse incorporado a outras disciplinas. Eles afirmaram que a utilização dos aplicativos contribuiu muito para a melhoria na compreensão dos conteúdos. Assim, entendemos que o smartphone deve ser utilizado em atividades voltadas para o Ensino de Física, mas, como quaisquer outros recursos didáticos, ele não deve ser o único.*

Palavras chave: *Aplicativo para smartphones, Plataforma App Inventor 2, Escala Likert.*

Abstract: *Mobile devices in high schools are increasingly present. The teacher instead of repudiate, should make use of this tool. in order to offer a contribution to the discussion about the dilemma, we present in this article, the results related to the acceptance of an application developed by us, destined to an electrodynamics course. Such an application, had its work organized by a didactic sequence. The research was developed in the second half of 2015, in E. E. Dep. "Felício Tarabay". The sample consisted of 39 students from the 3rd year of High School. Our analysis is based on 3 closed questions from our data collection instrument. The participants reported that using the application makes the content more attractive and they would like this type of resource to be incorporated into other disciplines. They said that the use of the application contributed greatly with the improvement in the understanding of the contents. Thus, we understand that the smartphone should be used in activities aimed at teaching physics, but, like any other didactic resources, it should not be the only one.*

Keywords: *App for smartphones, App Inventor Platform 2, Likert Scale*

1 Introdução

A presença de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Fundamental e Médio se faz cada vez mais presente. Não podemos ignorar, o incômodo que os mesmos têm causado em grande parte da comunidade docente. Os alunos utilizam seus aparelhos geralmente acessando as redes

sociais, sem ter relação com a disciplina que está sendo ministrada. Com isso, a maioria dos professores “[...] está se sentindo desconfortável com o fato de o aluno não estar ‘prestando atenção’ no que é exposto [...]” (VALENTE, 2014, p. 161). Tal fato, tem gerado embates contraproducentes entre professores e alunos com desmedida frequência. Estes enfrentamentos adquiriram proporção tamanha, que o governo do Estado de São Paulo acabou por homologar a Lei que proíbe a utilização do celular ou smartphone em sala de aula, conforme exposto no artigo 2º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007.

Ficamos incomodados com esta situação, pois acreditamos que a solução para o problema não está em proibir, mas em buscarmos novas metodologias que consigam inserir a tecnologia, presente na vida do aluno, no Ensino. Negar esta realidade, significa permitir aos docentes não utilizarem as tecnologias do século XXI e, portanto, contribuímos para a manutenção do atraso tecnológico e pedagógico das escolas brasileiras. Segundo Macêdo et al. (2014, p. 172): “Ainda hoje se usa a tecnologia do giz e da lousa, a tecnologia dos livros didáticos e, atualmente, as diversas nações debruçam-se sobre quais seriam os currículos escolares mais adequados para o tipo de sociedade pretendida”. Por conseguinte, precisamos dar passagem ao novo. Nossos alunos, vivenciam o novo e, se insistirmos em negá-lo, estaremos nos distanciando a passos largos da possibilidade de êxito na Educação. Ainda nas palavras de Macêdo et al. (2014):

No mundo em que se vive, passa-se por diversas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Vê-se a necessidade de acompanhar essas evoluções, uma vez que as mesmas são de grande importância para o processo e participação do indivíduo na sociedade, gerando demandas de envolvimento e atualização, ao mesmo tempo em que sinalizam desafios de diversas naturezas a serem enfrentados e superados (Ibid., p. 172).

Com intuito de oferecer uma contribuição para discussão em torno do dilema em pauta, apresentamos este artigo. Nele, apontamos os resultados relacionados à aceitação de um aplicativo desenvolvido por nós, destinado a um curso de eletrodinâmica. Estes dados fazem parte de uma pesquisa maior que propõe a aplicação de smartphones no Ensino de Física. Para tanto, sugerimos a inclusão dos mesmos em atividades didáticas nas aulas de Física através de um aplicativo móvel; que teve seu emprego em sala de aula organizado por uma sequência didática.

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano letivo de 2015, na Escola Estadual Deputado Felício Tarabay, no município de Tarabai – SP. Nossa amostra, foi constituída de 39 adolescentes, alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio. Escolhemos o curso de Eletrodinâmica como foco da mesma, devido à importância deste para preparação dos discentes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Tomamos como referencial teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel (1918-2008). A importância de determinarmos as bases que norteiam um trabalho ficam bem definidas nas palavras de Ausubel (1980, p. 13): “[...] a partir de uma teoria de aprendizagem

é que podemos desenvolver noções defensáveis de como os fatores decisivos na situação aprendizagem-ensino podem ser manipulados com maior eficácia”.

Em nossas leituras nesta vertente teórica, percebemos que nela, três são os fatores fundamentais para que possam ocorrer a aprendizagem e a retenção de conteúdo: (i) o aluno tem que mostrar uma predisposição para aprender, (ii) elementos relevantes na estrutura cognitiva do estudante devem estar disponíveis e, (iii) os materiais de aprendizagem devem ser potencialmente significativos.

Moreira (2014, p. 160) destaca que: “A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas”. Importante destacar que, podemos considerar as aprendizagens psicomotora, cognitiva e afetiva, como os três tipos básicos de aprendizagem (Ibid., 2014). A primeira, diretamente relacionada ao condicionamento físico, busca respostas musculares específicas e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Para os outros dois tipos, Moreira (2014) esclarece que:

A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. (MOREIRA, 2014, p. 159).

Ausubel foca seu trabalho na aprendizagem cognitiva, isto é, “propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, segundo o ponto de vista cognitivista, embora reconheça a importância da experiência afetiva” (MOREIRA, 2014, p. 160). Nas palavras do mesmo autor, a estrutura cognitiva é:

[...] entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. (Ibid., p. 160).

Assim, Ausubel entende o aprender como a interação do novo conteúdo com a estrutura cognitiva do indivíduo, bem como a incorporação e organização deste na mesma.

Como referencial metodológico para as atividades desenvolvidas em sala de aula, optamos pelo conceito de “Sequência Didática”, de acordo com o trabalho de Antoni Zabala. Ele coloca que, a maneira como ordenamos “[...] as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa”. (Ibid., p. 18). Assim, ele admite as unidades didáticas, ou sequências didáticas “como unidades preferenciais de análise da prática docente”. (Ibid., p. 19). Nas palavras de Zabala (1998), podemos definir sequência didática como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos

objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (Ibid., p. 18).

Determinar as unidades didáticas como elementos de análise da prática educativa não é suficiente. Precisamos estabelecer, dentro das mesmas, quais são as variáveis metodológicas que nos permitem diferenciar as várias maneiras de ensinar. Zabala (1998, p. 20-21) aponta como relevantes a *sequência de atividades de ensino/aprendizagem* (maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática), *o papel dos professores e dos alunos* (relações que afetam o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência), *organização social da aula* (forma de estruturar os alunos, ou grupo de alunos, para que contribuam de forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal), *utilização dos espaços e do tempo, organização dos conteúdos* (lógica que provém da própria estrutura formal das disciplinas), *materiais curriculares* (instrumentos para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação) e a *avaliação* (entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como no de uma concepção global do processo de ensino/aprendizagem).

Escolhemos as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) como instrumento maior de nossa atenção devido sua inegável influência juntos à população discente do Ensino Médio, composta basicamente de jovens com idades entre 14 e 17 anos. Outro fator levado em consideração em nossa escolha foi a crescente presença dos smartphones em salas de aula, e os conflitos que surgem por isso, como já citamos anteriormente. Para Pereira e Barros (2011, p. 4401 – 2): “A evolução de tecnologias da informação e comunicação leva ao enfrentamento da escola com a acessibilidade para os alunos de recursos como o celular, a câmera digital e o computador, que deveriam ser incorporados de forma vantajosa às práticas pedagógicas”.

Segundo Neves e Cardoso (2013), nossos adolescentes são “nativos digitais” e desde cedo possuem contato com a mídia tecnológica e, a forma como eles lidam com a aquisição da informação e do conhecimento é muito diferente das veiculadas nas escolas. Neste sentido, o maior desafio dos profissionais da educação é transitar socialmente por este mundo cibernético e adequar as suas estratégias pedagógicas, de tal forma que atendam as novas gerações. Assim, é necessário que o professor seja flexível para aceitar a necessidade de mudança de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, para os “nativos digitais” a tecnologia é realmente significativa, ou seja, eles “vivem” conectados à internet através de seus *computadores, tablets* ou *smartphones*.

2 Plataforma App Inventor 2

O App Inventor foi desenvolvido em 2009 e “funciona como um serviço web administrado pela equipe do MIT Center for Mobile Learning - uma colaboração do MIT Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory (CSAIL) e do MIT Media Lab”, segundo informações disponíveis no site (<http://appinventor.mit.edu/explore/>) onde se encontra a plataforma. Em outras palavras, trata-se de uma plataforma que permite ao usuário desenvolver e gerenciar aplicativos móveis que podem ser utilizados em smartphones. Wolber *et al.* (2014) esclarece que:

A perspectiva educacional que motiva App Inventor sustenta que a computação pode ser um veículo para engajar ideias poderosas através da aprendizagem ativa. Como tal, o App Inventor é parte de um movimento em curso em computadores e educação que começou com o trabalho de Seymour Papert e o MIT Logo Group na década de 1960, e cuja influência persiste até hoje através de muitas atividades e programas destinados a apoiar o pensamento computacional. (WOLBER *et al.*, 2014, p. xx).

Os idealizadores do projeto propõem cinco objetivos principais, que são: (i) capacitar; (ii) promover a educação de ciência da computação; (iii) manter e melhorar a ferramenta; (iv) edificar melhorias em empresas; (v) conduzir e apoiar a pesquisa comunitária. Destes, nos identificamos com os dois primeiros, uma vez que, como educador, temos a consciência da necessidade da busca constante por capacitação e, se temos uma oportunidade, por que não lançarmos mão de uma ferramenta inovadora que pode vir a contribuir com a construção de um ambiente favorável para aprendizagem significativa de conteúdos de Física, bem como apresentar para nossos alunos o interessante mundo da ciência da programação?

Mark Friedman, um dos idealizadores da plataforma, relata que (Ibid., p. xi):

Quando Hal Abelson falou pela primeira vez comigo sobre a ideia que viria a se tornar o App Inventor, nós falamos sobre a força motivadora única que telefones celulares podem ter na educação. Ele questionou se poderíamos usar essa força motivadora para ajudar a apresentar aos alunos conceitos em ciência da computação. (WOLBER *et al.*, 2014, p. xi).

Compartilhamos tal ponto de vista, isto é, acreditamos que os aparelhos de telefonia móvel possam apresentar ou exercer essa ‘força motivadora’ na educação, desde que utilizados da forma correta em ambiente escolar. Acreditamos, também, que esta força motivadora possa ser usada para apresentar não apenas conceitos em ciências da computação, mas pode ser utilizada para apresentar conceitos de Física (Figura 1), assim como outras disciplinas.

Nas palavras dos gestores da plataforma. “O projeto do MIT App Inventor visa democratizar o desenvolvimento de software por capacitar todas as pessoas, especialmente os jovens, para fazerem a transição de serem consumidores de tecnologia para se tornarem criadores da mesma”. Estas palavras reforçaram nosso interesse em relação ao potencial pedagógico desta ferramenta e serviram como ponto de partida para nossos estudos sobre o App Inventor.

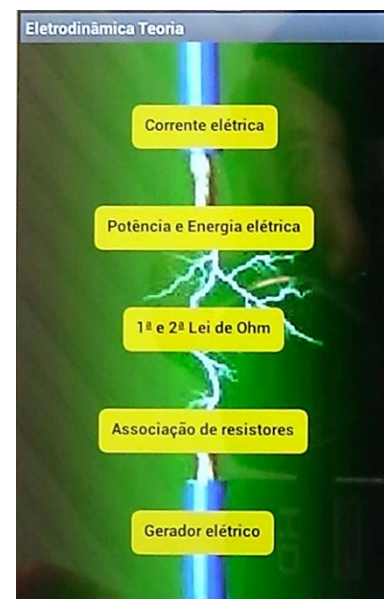


Fig. 1 – Aplicativo desenvolvido

3 Metodologia

Para abordarmos nosso problema, utilização do smartphone no Ensino de Física, de forma satisfatória junto a nossa amostra, optamos pela aplicação de questionários elaborados por nós; foram quatro no total. Utilizamos, também, uma enquete e a avaliação final da disciplina para coleta de dados.

Com o questionário socioeconômico, o primeiro, levantamos dados pessoais como idade, sexo, se realizavam atividades remuneradas após as aulas, se possuíam computadores, notebooks, tablets e, principalmente, smartphones. Obtivemos, também, informações sobre com que frequência os discentes utilizavam as tecnologias e se as utilizavam para atividades de estudos. Optamos por uma abordagem quantitativa para análise dos dados. Este instrumento foi apresentado para os alunos na primeira quinzena de fevereiro do ano letivo de 2015.

Em nossa busca por subsunçores gerais e específicos optamos por questionários com questões abertas elaborados por nós. A aplicação do primeiro aconteceu em março e do segundo em maio de 2015. Em ambos os casos, utilizamos unidades de registro com base gramatical no tratamento dos resultados. As informações obtidas com os mesmos, nortearam nossos critérios durante a escolha das atividades que viriam a compor nossa sequência didática, bem como nosso aplicativo móvel. Procuramos, então, desenvolver ações didáticas que buscassem contextualizar os conteúdos e torná-los mais significativos para nossos estudantes.

Em sua Teoria da Aprendizagem, Ausubel destaca a importância dos *organizadores prévios* e dos *subsunçores*. Os primeiros são importantes por criarem condições cognitivas adequadas para aprendizagem significativa.

A principal estratégia [...] para preparar a estrutura cognitiva, tanto para aumentar a facilidade proativa ou minimizar a inibição proativa, envolve o uso de materiais introdutórios (organizadores) adequadamente relevantes e inclusivos que são altamente claros e estáveis. Estes organizadores são introduzidos antes do material de aprendizagem propriamente dito, são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade [...]. (AUSUBEL, 1968, p. 148).

Assim, *organizadores prévios* são artifícios pedagógicos na forma de elementos introdutórios ao conteúdo a ser abordado. Esses elementos devem fazer referência ao conteúdo de forma generalizada e abrangente e são apresentados antes de iniciarmos a abordagem do material de aprendizagem.

Segundo Boss (2009, p. 23): “as ideias e conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno e que são relevantes para a ancoragem inicial, de determinado conteúdo, são denominados subsunçores [...]”, outro ponto de suma importância no trabalho de Ausubel. Aragão (1976) coloca que:

[...] quando novo material entra no campo cognitivo do indivíduo, interage com um sistema conceitual relevante e mais inclusivo já estabelecido na estrutura cognitiva, e é devidamente subsumido por ele. É o fato de o material poder ser subsumível – relacionável com os elementos estáveis da estrutura cognitiva – que explica, para Ausubel, sua significação e torna possível o estabelecimento de relações significativas. (ARAGÃO, 1976, p.13).

Do exposto, buscamos pensar o ensino dos conteúdos da Eletrodinâmica, organizando condições externas, de tal forma que estas se comunicassem da melhor forma possível com os potenciais internos do aluno. Por isso, buscamos identificar os subsunçores e trabalhamos focados em edificar nosso aplicativo, bem como nossa sequência didática, sempre relacionado a eles.

Ao final do curso de Eletrodinâmica, já na segunda quinzena de novembro, apresentamos para os alunos um questionário, também elaborado por nós, com intuito de averiguarmos a aceitação por parte dos alunos, das aulas de eletrodinâmica, bem como sobre atividades específicas desenvolvidas durante as mesmas. Participaram desta amostragem todos os alunos ainda presentes na turma, isto é, 33 indivíduos. Com a intenção de permitir maior liberdade para os participantes, optamos por não exigir identificação dos mesmos nas folhas de respostas.

Ele é composto por 14 questões fechadas, sendo que em 11 delas oferecemos a opção de espaço para comentários abertos. Esclarecemos aos participantes, no início da atividade, que a utilização de tais espaços era opcional. Procuramos, também, em nossa fala introdutória, destacar a importância deste conjunto de respostas; para tanto, esclarecemos que estas serviriam para avaliar o conjunto de atividades desenvolvidas durante o desenrolar da sequência didática proposta, bem como, para orientar futuras ações diferenciadas para alunos de nossa escola.

Cabe salientar que, excetuando-se as três primeiras, as perguntas foram estruturadas tomando como base o modelo desenvolvido por Rensis Likert, em 1932. Atualmente conhecido

como escala do tipo “Likert”. Este modelo tem sido amplamente utilizado por pesquisadores para verificação de atitudes no contexto das ciências comportamentais (COSTA e SILVA Jr, 2014). Ele consiste em realizarmos uma síntese utilizando vários elementos, de tal forma a obtermos um conjunto de afirmações que permitam aos respondentes manifestar seu grau de satisfação ou insatisfação em relação ao tema em pauta. Na maioria das questões procuramos manter a proposta inicial de cinco opções de respostas para os participantes. Apenas nas duas últimas utilizamos seis alternativas, isto devido aos temas abordados. Procuramos manter o formato de cinco alternativas para tentarmos nos manter o mais próximo possível do proposto inicialmente por Likert. Sabemos que, “a escala original tinha a proposta de ser aplicada com cinco pontos, variando de discordância total até a concordância total. Entretanto, atualmente existem modelos chamados do tipo Likert com variações na pontuação, a critério do pesquisador” (Ibid, p. 5).

O conteúdo das questões pode ser sintetizado da seguinte maneira: (i) *Você conseguiu utilizar o aplicativo? Se não conseguiu, por que?* (ii) *Você está satisfeito com o funcionamento do aplicativo?* (iii) *O aplicativo foi de fácil manuseio?* (iv) *A utilização do aplicativo torna os conteúdos mais atrativos e contribui para sua compreensão?* (v) *Gostaria que este tipo de recurso fosse incorporado a outras disciplinas e conteúdos?* (vi) *Qual seu grau de satisfação em relação às demais atividades desenvolvidas? Entre elas qual você mais apreciou?*

A avaliação foi composta por cinco questões objetivas relacionadas a conteúdos conceituais; e uma questão aberta, voltada aos conteúdos atitudinais. A enquete, nosso último instrumento de coleta, abordava conteúdos atitudinais e procedimentais. Esta foi composta por duas questões abertas. Esta atividade ocorreu na última semana de novembro do ano letivo de 2015.

4 Apresentação e análise dos dados

O questionário sobre a aceitação dos participantes em relação às atividades desenvolvidas foi concebido com o propósito de averiguarmos a aceitação, por parte dos alunos, das atividades desenvolvidas nas aulas de eletrodinâmica. Focaremos nossa atenção em três questões que constituem o norte desta discussão: *A utilização do aplicativo torna os conteúdos mais atrativos? Você acha que o aplicativo contribui para sua compreensão dos conteúdos abordados? Gostaria que este tipo de recurso fosse incorporado a outras disciplinas e conteúdos?*

Quando inquerimos os participantes se a utilização do aplicativo torna os conteúdos mais atrativos, e se eles gostariam que este tipo de recurso fosse incorporado a outras disciplinas e conteúdos, deparamos com resultados muito favoráveis. As Figuras 2 e 3 trazem os resultados referentes a estas questões. Na primeira, tivemos apenas 3% de respostas em branco, os outros 97% das mesmas estão distribuídas entre extremamente atrativos, 24,2%, muito atrativos, 45,5%, e razoavelmente atrativos, 27,3%.

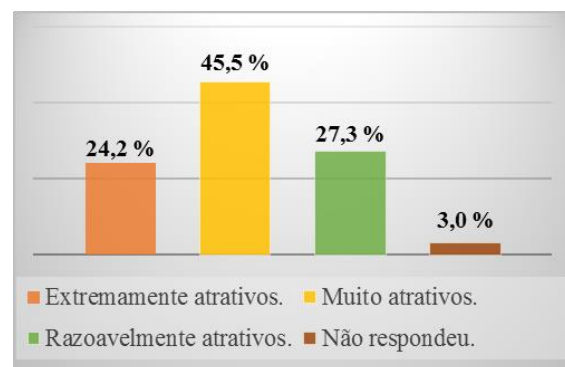
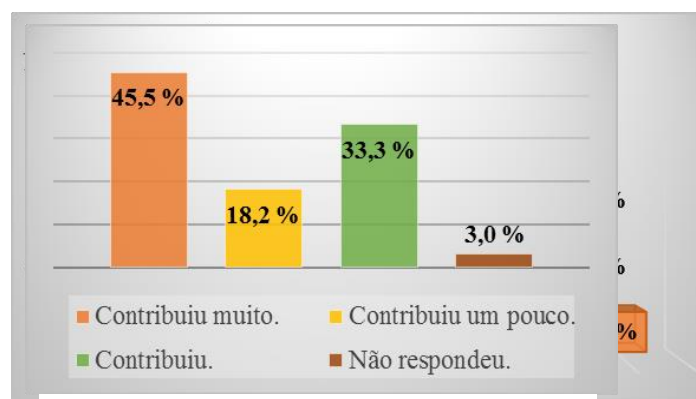


Figura 2 - Conteúdos mais atrativos com a utilização do aplicativo

Para a terceira Figura, novamente deparamos com 3% de respostas em branco. Apenas 6,1% dos entrevistados afirmam que não gostariam que o aplicativo fosse utilizado em outras disciplinas e conteúdos, o que consideramos uma taxa de rejeição baixa, tendo em vista que, desde o início deste projeto sabíamos que não agradaríamos a todos. Os 91% restantes afirmam desejar que tal recurso fosse utilizado em outras situações, sendo que, 36,4%, afirmam que adorariam, 27,3%, gostariam muito e outros 27,3%, gostariam. Tais resultados apontam que, a incorporação do smartphone nas atividades cotidianas de sala de aula, pode ter influencia sobre a predisposição para aprender dos aprendizes, fator considerado importante por Ausubel.



F:

1 outras

Outro resultado importante faz referência à melhoria na compreensão dos conteúdos. Das respostas obtidas, 45,5% dos participantes afirmaram contribuir muito, 18,2% disseram contribuir um pouco e 33,3% responderam que contribuiu, como exposto na Figura 4. Portanto, temos 97% das respostas afirmando que a utilização do aplicativo contribuiu para o entendimento do conteúdo de alguma forma. Dessarte, acreditamos que, a utilização do celular para apresentação de nossos organizadores prévios, isto é, artifícios pedagógicos na forma de elementos introdutórios ao conteúdo a ser abordado, contribuiu para tornar nossos materiais de aprendizagem potencialmente significativos.

5 Considerações finais

Autores como Valente (2014), Macêdo *et al* (2014), Woler *et al* (2014), Pereira e Barros (2011) e Neves e Cardoso (2013) apontam como necessário o aproveitamento das TDICs a favor

do ensino, tendo em vista o potencial pedagógico que elas apresentam. Os resultados apresentados aqui enaltecem tal ponto de vista; principalmente por terem sido obtidos em um ambiente real de sala de aula, após a utilização sistemática do smartphone em atividades didáticas no curso de Eletrodinâmica.

Neste momento gostaríamos de salientar que, para nós, o smartphone, juntamente com todos os recursos tecnológicos que viabiliza, constituem ‘*uma ferramenta*’ que, ‘*quando bem utilizada*’, pode ser de grande valor para o ensino de Física, bem como, de outros conteúdos escolares. Assumimos tal postura, tendo em vista nossos resultados. Estes mostram que, os discentes apreciam a presença do smartphone e sua integração nas atividades didáticas.

Portanto, consideramos importante colocar que, o smartphone deve ser utilizado em atividades voltadas para o Ensino de Física em ambiente de sala de aula. Mas, como quaisquer outros recursos didáticos aos quais os docentes venham recorrer para desenvolverem suas aulas, ele não deve ser o único. Estruturar as aulas em torno de uma única ferramenta didática é incorrer em erro e, impreterivelmente, torná-las *mais do mesmo*. Sugerimos que, ao prepararem suas preleções, os professores procurem, sempre que possível, utilizar variados instrumentos didáticos.

Do exposto, nos atrevemos a sugerir que nós, professores do ensino médio, devemos romper com a procrastinação intrínseca e devemos assumir nosso papel como educadores críticos e atualizados, pois, só assim conquistaremos o respeito de nossos discentes, da sociedade e, principalmente, o respeito próprio que, muitas vezes nos falta, por sentirmos desvalorizados por não alcançarmos êxito naquilo para o qual nos propomos, ou seja, preparar nossos alunos para galgarem um futuro melhor em suas vidas.

6 Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ao Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF).

7 Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. M. R. *A Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel – Sistematização dos Aspectos Teóricos Fundamentais*. Dissertação (Doutorado em Ciência - Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1976.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A cognitive view*. 1ª. ed., New York: Holt, Rinehart and Winston – Inc., 1968.

BOSS, S. L. B. *Ensino de Eletrodinâmica – A história da ciência contribuindo para a aquisição de subsunçoes*. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

COSTA, F. J.; SILVA JR., S. D. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, v. 15, p. 1-16, out. 2014.

MACÊDO, J. A. et al., *Levantamento das abordagens e tendências dos trabalhos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação apresentados no XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 31, n. 1, p. 167 – 197, abr. 2014.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. 2ª. ed. ampl. – [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U., 2014.

NEVES, A. M.; CARDOSO, C. R. Os desafios do uso do tablet pelos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal In: Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, 2013.

PEREIRA, M. V.; BARROS, S. S. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 32, n. 4, 4401, fev. 2011.

VALENTE, J. A. A comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*. Vol. 1, n. 1, 2014, p. 141 – 166)

WOLBER, D.; ALBERSON, H.; SPERTUS, E.; LOONEY, L. *App Inventor 2: Create Your Own Android Apps*. 2ª. ed., Sebastopol: O’ Reilly Media-Inc., 2014.

ZABALA, A. *A Prática Educativa – como ensinar*. 2ª. ed., Porto Alegre, Artmed, 1998. (<http://appinventor.mit.edu/explore/about-us.html>) Acesso em: 09 de Março 2016.

A Pedagogia Hospitalar na Perspectiva da Educação Inclusiva

Damaris Caroline Quevedo de Melo

Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP

damaris_melo92@hotmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A educação é um direito garantido pela legislação brasileira a toda criança, com a implementação das Políticas Públicas em Inclusão escolar, cresce o número de alunos público alvo da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um panorama nas escolas que tem mostrado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. A educação inclusiva se configura pela atenção a diversidade que compõe a nossa sociedade, procurando atender as necessidades educativas dos estudantes que estão regularmente matriculados em salas comuns das redes de ensino. Com as crescentes transformações sociais, evidencia-se a necessidade de expandir as ações que atendam essas demandas da educação inclusiva, que estão dentro do sistema educacional, mas não necessariamente dentro do ambiente escolar, como é caso do nosso objeto de estudo a classe hospitalar. A criação de classes hospitalares é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentes do período de permanência na instituição têm necessidades educativas e direito à cidadania, incluindo a escolarização. O principal objetivo deste estudo é compressão de como acontece a implementação da educação em classes hospitalares sob a perspectiva da educação inclusiva. Para alcançar tal objetivo, fez-se uso da revisão sistemática e de suas premissas.*

Palavras chave: *Educação Inclusiva. Classe Hospitalar. Pedagogia hospitalar.*

Abstract: *The education is a right guaranteed for the Brazilian legislation to all child, with the implementation of the Public Politics in pertaining to school Inclusion, grows the white number of pupils public of the Special Education in the common classrooms, fact that helps to compose a panorama in the schools that has shown to the limitations and contradictions of the Brazilian educational system. The inclusive education if configures for the attention the diversity that composes our society, looking for to take care of the educative necessities of the students who regularly are registered common rooms of the education nets. With the increasing social transformations, it is proven necessity to expand the actions that not necessarily inside take care of these demands of the inclusive education, that they are inside of the educational system, but of the pertaining to school environment, as the hospital classroom is case of our object of study. The creation of hospital classrooms is resulted of the formal recognition of that hospitalized children, independent of the period of permanence in the institution have educative necessities and right to the citizenship, including the escolarização. The main objective of this study is compression of as the implementation of the education in hospital classrooms under the perspective of the inclusive education happens. To reach such objective, use of the systematic revision and its premises. became.*

Keywords: *Inclusive education. Hospital classroom. Hospital Pedagogy.*

1 Introdução

Com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o número de alunos do público alvo da Educação Especial tem um rápido crescimento nas classes comuns, fato que ajuda a compor um panorama nas escolas que tem mostrado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, atores e autores educacionais são chamados a construir novos saberes que sejam capazes de responder às demandas do dia a dia escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade. Sendo entendida como uma construção histórica, social e cultural, no processo de adaptação dos sujeitos ao meio social. Reconhecer que as diferenças só são percebidas por que fazem parte da cultura em que estão inseridas, diante dessa perspectiva, a escola enquanto agente social vem pautando as diferenças como parte do processo de ensino e aprendizagem, na LDB 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo Garcia (2013, p. 101) A política de educação especial no Brasil na última década ganhou adjacências que merecem ser estudados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte do movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou acepções particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial. Nesse contexto a inclusão escolar surge provocando tanto na escola quanto nos sistemas educacionais, novos posicionamentos, como é o caso da capacitação de professores.

Segundo as Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional para crianças em situação de afastamento escolar por motivo de tratamento de saúde, se enquadra na perspectiva de educação Inclusiva, sendo legalmente um direito a continuidade aos estudantes, seja através das classes hospitalares, atendimento no leito e/ou atendimento domiciliar. Esse trabalho visa contribuir para a melhor compreensão de como acontecesse esse trabalho educacional dentro de hospitais através do Atendimento Educacional Especializado.

2 O papel da Educação Inclusiva

Quando falamos em Inclusão é explícito entender que algo/alguém que era excluído passa a constar, compor, compreender, estar inserido a qualquer coisa que antes não fazia parte, ou seja, para que haja inclusão o princípio básico é que houve exclusão anteriormente, a inclusão em termos simples é justamente que a ideia de que incluir e excluir são precedentes um do outro. Ao discutirmos as políticas de inclusão, não escapamos de dialogar sobre os aspectos de igualdade e diferenças, segundo o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) “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, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

As políticas de inclusão vêm ao encontro da universalização dos direitos civis, políticos e sociais promovidos pelo Estado, são os ordenamentos jurídicos dos valores existentes em situações de desigualdade, as leis se voltam ao indivíduo e para todos, pelo princípio de igualdade. As políticas públicas “includentes” trabalham tendo em vista o combate a qualquer tipo de discriminação que dificultem ou impeçam o acesso igualitário de oportunidades e condições, afim de controlar/corriger as fragilidades da universalidade apresentada numa sociedade historicamente dividida em classes sociais com altos índices de discriminação social. Portanto ao refletirmos sobre o termo Inclusão abrangemos para além do significado da palavra, a inclusão tão discutida atualmente parte de um contexto social, político e econômico em que os excluídos passam a ser vistos como parte de um todo social, mesmo que efetivamente o cenário seja diferente e a verdadeira inclusão ainda esteja longe de acontecer.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito a aprendizagem e participação de todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito, intencionando superar as dificuldades cotidianamente enfrentadas e criar alternativas para que a escola se torne um dos principais veículos para a superação da lógica da exclusão.

Em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial mencionam, pela primeira vez, a inclusão. O documento cita a legislação anterior como base para a sua elaboração e dá destaque à Declaração de Salamanca (1994), enquanto fonte de inspiração filosófica. Como lembra Kassir (2004), a ideia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa ideia impulsionou a difusão do termo “inclusão” e, também, popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente. (LAPLANE, 2006, p. 704).

Os discursos sobre inclusão aparecem dando a impressão de mobilidade, fazendo com que a existência humana não mais fuja ao que é entendido como normal, e o diferente passa a entrar no cálculo de normalidade. Todos os avanços em relação a Inclusão são significativos, mas uma sociedade como a que vivemos marcada pela luta de classes, não passa momentaneamente a buscar a maior igualdade entre os grupos socialmente vulneráveis. A inclusão e acessibilidade para “deficientes” e demais movimentos sociais que entram como expressão de ações afirmativas nos mostram que querer apenas tratar igualmente os desiguais é pouco, seria necessário o direito a equidade social, mas ainda assim tentar corrigir as desigualdades historicamente produzidas demandam de um tempo arduamente longo. Segundo Cury (2005, p. 16) A relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à equidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples.

A educação enquanto parte integrante da sociedade, não se exclui das desigualdades, apesar de todas as garantias e benefícios propiciados pela legislação que rege a educação Brasileira, a escola é um reflexo latente de uma sociedade excludente, principalmente pensando a questão da inclusão de alunos com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação que compõe o público alvo do Atendimento Educacional Especializado, no caso das crianças e adolescentes hospitalizados a inserção ocorre na perspectiva da educação inclusiva, por se constituir de uma necessidade educacional especial. Se a inclusão social é historicamente problemática tanto socialmente, quanto no âmbito escolar por se tratar de uma desigualdade que se compõe a uma discriminação que atinge principalmente negros, índios, imigrantes e trabalhadores braçais, para os alunos que atualmente são conhecidos como público alvo da educação especial essa “inclusão” é ainda mais polemica.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo alvo de bastante discussões, tanto por seu caráter de democratização da educação, quanto por possuir um viés social, político, econômico e cultural. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como principais objetivos: a Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior, Atendimento Educacional Especializado (AEE), continuidade da escolarização, Formação de Professores para o AEE e demais profissionais da educação Inclusiva, participação da Família e comunidade, acessibilidade e articulação na implementação das Políticas Públicas. Visando garantir a efetividade de todas essas ações temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade da educação especial que tem por função complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, oferecendo recursos pedagógico e de acessibilidade afim de promover a ascensão para a plena participação dentro do ambiente escolar e na sociedade através do desenvolvimento da aprendizagem. O AEE é destinado aos estudantes regularmente matriculados na rede de ensino e deve ser realizado em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino (educação Infantil, ensino fundamental, ensino

médio, e ensino superior) como parte do processo educacional. A função do AEE não é a de substituir a sala de aula regular, mas de articular, complementando ou suplementando as atividades da sala comum. Os alunos público alvo do AEE são todos que possuem necessidades educacionais Especiais, seja de natureza física, intelectual, sensorial, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e Superdotação e classes hospitalares.

O AEE tem como objetivo instrumentalizar e enriquecer o desenvolvimento dos estudantes público alvo da educação especial, através do ensino- aprendizagem que ocorrem durante as Aulas. A educação inclusiva se configura pela atenção a diversidade característica da sociedade, procurando atender as necessidades educativas especiais de alunos que estão regularmente matriculados em salas comuns das redes de ensino.

2.1 A Pedagogia Hospitalar

De acordo com Dutra (2009) a Pedagogia Hospitalar surgiu por volta de 1935 na França, quando Henri Sellier, prefeito da cidade de Suresnes, implantou a primeira classe hospitalar para atender crianças e adolescente em idade escolar que haviam sido vítimas de acidentes provocados pela Segunda Guerra Mundial que envolveu quase todas as nações no período de 1939 a 1945. No Brasil, a classe hospitalar, surge na cidade do Rio de Janeiro em 1950, no Hospital Menino Jesus. Mas apenas em 1991, através do Art. 3º da Lei 8.242, de 13 de outubro de 1991 que reconhece o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) como parte integrante desta lei, em 1995 através da Resolução nº41 do CONANDA é aprovado em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.

Segundo Fontes (2005, p. 5) “A Pedagogia Hospitalar, sob a nomenclatura de Classe Hospitalar, está contemplada no Referencial de Educação Especial (2001), como um direito da criança”. Ela não é tratada como educação regular, mas como um direito especial por isso se enquadra nas Políticas de Educação Especial e Inclusiva. A escola no hospital perpassa uma aparência de normalidade e anormalidade, isso por que a intervenção educacional assume um caráter simbólico como um elo entre a criança e o mundo exterior ao hospital. A escola nesse sentido surge para a criança como agenciadora dos processos de aprendizagens, no desenvolvimento intelectual e interação com seus pares, de modo que a qualidade de vida da criança possa obter uma ressignificação, com a possibilidade de construir novos pontos de vista sobre o adoecimento. Segundo Ortiz e Freitas (2001, p. 72)

No ideário simbólico do paciente pediátrico, a escola apresenta-se com roupagem revolucionária, anunciadora da liberdade, embora provisória, das rotinas da internação

e das torturas dos procedimentos terapêuticos instituídos, para instituir o novo, a criatividade, a autorização de ser desafiado e desenvolvido no contato com o saber.

A escola apresenta-se ao enfermo como uma construtora de pontos positivos de vida, a ruptura com essa instituição pode significar a negação de importantes estímulos de vida e a falência de sua força motriz e de seus processos de cognição e humanização. De acordo com Paula (2004, p. 1) as escolas, que atendem crianças e adolescente nos hospitais, representam um papel significativo para estas pessoas, que durante décadas, foram silenciadas e excluídas em relação ao direito a educação, por serem consideradas como incapazes de dar continuidade aos seus estudos. A possibilidade de participação da criança hospitalizada na vida escolar, mesmo que seja em regime domiciliar de estudos, faz com que o estudante ainda se sinta parte integrante de uma classe, e o afastamento prolongado do ambiente escolar e as ausências não serão responsáveis por tantos prejuízos acadêmicos.

Por isso, nos termos da política de educação especial, da política de inclusão ou da política de atenção a diversidade do Ministério da Educação, crianças e adolescentes hospitalizados são portadores de necessidades especiais. Nos termos da política de humanização do ministério da saúde, os pacientes pediátricos são alvos preferenciais, uma vez que são mais susceptíveis aos problemas resultantes da baixa qualidade dos serviços prestados, bem como da despersonalização e do distanciamento afetivo, característicos da assistência hospitalar (BARROS, 2007, p. 259).

Tais políticas já são consagradas em países europeus, que começaram com tais iniciativas logo após a Primeira Guerra Mundial. A classe hospitalar prioriza a conservação de laços com a vida anterior a internação e com um projeto de vida futuro que seria posterior a internação, isto por que após a sua recuperação a criança retornara a sua vida normal. Dessa forma considerando a importância de uma modalidade tal como está, a Resolução n. 41/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente garante a esta parcela de Estudantes “o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL,1995 apud BARROS, 2007, p.259).

De acordo com Ceccim (1999, p.42) “a classe hospitalar, como atendimento pedagógico educacional, deve apoiar-se em propostas educativo escolares, e não em propostas de educação lúdica, educação recreativa ou de ensino para a saúde”. No relacionamento com a criança além da atenção a doença, da necessidade biológica e psicológica, o autor destaca outra dimensão denominada escuta pedagógica do desenvolvimento infantil: a dimensão vivencial.

Essa dimensão conta-nos das expectativas de cura, sobrevida e qualidade de vida afetiva, de retorno às atividades anteriores e de continuidade dos laços com o cotidiano. Assim, a inclusão do atendimento pedagógico na atenção hospitalar, inclusive no que se refere à escolarização, vem interferir nessa dimensão vivencial porque resgata os aspectos de saúde mantidos, mesmo em face da

doença, enquanto respeita e valoriza os processos afetivos e cognitivos de construção de uma inteligência de si, de uma inteligência do mundo, de uma inteligência do estar no mundo e inventar seus problemas e soluções (CECCIM, 1992, p.42).

A assistência escolar deixa de ser compreendida como uma ocupação do enfermo para ser entendida como essencial junto ao tratamento terapêutico, o atendimento pedagógico no âmbito hospitalar oferece um modo de compreensão do sofrimento das crianças hospitalizadas possuindo o princípio de promoção da saúde. Assim o universo pedagógico possibilita diferentes variáveis oferecendo atendimento escolar e lúdico que podem influenciar na resposta à hospitalização. Segundo Ortiz e Freitas (2001, p. 72) “Há uma intencionalidade nesta ação, não com arsenal curativo da medicina, mas, antes, com uma atenção escolarizada, armada com anseios de crescimento pessoal, investimento na criatividade, na busca de novos caminhos e na geração de expectativa de realização”.

A hospitalização infantil coloca em risco o desenvolvimento da criança, pois quando a criança fica internada ela fica longe da escola, a socialização e interação delas com seus amigos, colegas de escola, por exemplo, sofrem limitações e restrições.

A classe hospitalar deve ter como principal apoio às propostas educativo- escolar, podendo utilizar como estratégia o lúdico, mas o foco deve ser no atendimento pedagógico-educacional. A proposta educativo-escolar não torna a classe hospitalar uma escola formal, mas pressupõe uma regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais da criança. A classe hospitalar, sob tal perspectiva, deve ter como objetivo atender as necessidades pedagógico-educacionais da criança hospitalizada, em sua prática diária objetiva-se dar continuidade do ensino de conteúdos da escola originária, e de cada faixa etária das crianças hospitalizadas, possibilitando a sanar dificuldades de aprendizagem e oportunizando a aquisição de novos conhecimentos, além de proporcionar a intervenção pedagógica - educacional não especificamente ligada à experiência escolar, mas que vise as necessidades intelectuais e sócio interativas do desenvolvimento da educação da criança hospitalizada.

Metodologia

Este estudo faz parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, como parte de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso do programa de Pós-Graduação (*latu senso*) Especialização em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva, na Unesp Campus de Marília. Como parte dos dados bibliográficos já coletados, este estudo de natureza qualitativa busca mostrar um pouco da revisão sistemática obtida até o momento. Com o intuito de abarcar as etapas da pesquisa de modo consistente e contextualizado com os objetivos propostos no âmbito

de uma pesquisa maior, o estudo compreende as contribuições da revisão sistemática da literatura sobre o tema em questão.

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p. 84)

Segundo Zardo (2007, p. 109) a pesquisa de natureza qualitativa permeia as “considerações teórico sociológicas, buscando interpretar, conhecer e compreender realidades sociais específicas, atentando para a forma como as inter-relações entre os sujeitos que a compõe influenciam na sua constituição e organização”. A pesquisa qualitativa tem como principal preocupação a compreensão dos fenômenos sociais, crenças e concepções de sujeitos investigados e a interpretação que estes atribuem a um determinado fenômeno.

Destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado. Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto, é a pesquisa bibliográfica. (LIMA e MIOTO, 2007, p. 38)

O estudo bibliográfico é importante para o levantamento e conhecimento de pesquisas já desenvolvidas sobre o tema estudado, o que fundamenta a análise dos dados coletados, a escolha em fazer desta pesquisa um estudo de revisão sistemática da literatura foi justamente um meio de mostrar as contribuições da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a Pedagogia Hospitalar. Os dados obtidos, comprovam a importância das Políticas Públicas Nacionais para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere a inclusão de estudantes hospitalizados, apesar da Pedagogia Hospitalar e das classes Hospitalares já estarem inseridas no Brasil desde 1950, os estudos sobre essa realidade ainda são poucos, justamente por adentrar um ambiente de difícil acesso como são os casos dos hospitais.

Considerações Finais

A educação hospitalar é um direito garantido pela legislação brasileira a toda criança (LDB, 9394/96), porém, até início dos anos 2000, parte dessas crianças eram excluídas das salas comuns das redes de ensino. Com a implementação das Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cresce o número de alunos público alvo

da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um panorama nas escolas que tem mostrado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro.

A educação inclusiva se configura pela atenção a diversidade que compõe a nossa sociedade, procurando atender as necessidades educativas dos estudantes que estão regularmente matriculados em salas comuns das redes de ensino. Com as crescentes transformações sociais, evidencia-se a necessidade de expandir as ações que atendam essas demandas da educação inclusiva, que estão dentro do sistema educacional, mas não necessariamente dentro do ambiente escolar, como é caso do nosso objeto de estudo a classe hospitalar. Os alunos das classes hospitalares devem ser regularmente matriculados nos sistemas de ensino das Secretarias Municipais de Educação e/ou Diretorias de Ensino.

A criação de classes hospitalares é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentes do período de permanência na instituição hospitalar têm necessidades educativas e direito à cidadania, incluindo a escolarização. Nesse sentido estudar a relação da Pedagogia Hospitalar com a Educação Inclusiva se mostrou pertinente, visto que a Pedagogia Hospitalar é altamente relevante na formação integral, na apropriação de conhecimento e no auxílio da recuperação dos estudantes hospitalizados.

A Pedagogia hospitalar atua como um acompanhamento ao aluno fora do ambiente escolar e busca desenvolver suas necessidades cognitivas utilizando programas voltados a infância, com prioridade sobre programa sócio-interativos, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidade de ensino na Educação Inclusiva, justamente por se tratar de uma necessidade educacional especial.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____, RESOLUÇÃO Nº 41/1995, CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE / CONANDA. Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995

CECCIM, Ricardo B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde em ambiente hospitalar. Porto alegre, p.43, 1999

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, Apr. 2005.

DUTRA, V. A. História da pedagogia hospitalar no Brasil. 2009. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 29, p. 119-138, Aug. 2005

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, Oct. 2006.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 11, n. 1, p. 83-89, Fev. 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento de cuidados hospitalares e departamento de defesa dos direitos da criança. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**, 2002.

ZARDO, Sinara Pollom. 2007. O desenvolvimento organizacional das classes hospitalares do RS: uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 214

A PRESENÇA DE ALUNAS COM SURDEZ NAS AULAS DE FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE PRESENCE OF STUDENTS WITH DEAFNESS IN PHYSICS CLASSES: EXPERIENCE REPORT

¹Andressa Silva Rezende Maria, ²Ana Maria Osorio Araya, ³Danielle Aparecida do Nascimento Santos
andressa.21rs@yahoo.com.br

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista-UNESP
amoa@fct.unesp.br

³Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista-UNESP
danisantos.unesp@gmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

RESUMO

A pesquisa surgiu durante o acompanhamento das atividades realizadas nas aulas de Física em uma sala regular da rede pública de ensino, cidade de Presidente Prudente, São Paulo. As alunas com surdez e a intérprete de Libras tinham dificuldades em compreenderem as aulas de física. Ao ser realizado acompanhamentos das aulas de física e das monitorias das alunas, foram anotadas no caderno de bordo as entrevistas informais com alunos e professores, análises do ambiente escolar e as situações positivas e negativas do ensino versus aprendizagem desta inclusão. Concomitante a esta pesquisa qualitativa, analisou-se o contexto de inclusão de pessoas com surdez no decorrer da história, nos levando a um novo olhar na compreensão de quão recente se apresenta este paradigma educacional. Após o relato da experiência com as alunas, são expostas sugestões de melhorias.

Palavras chave: Ensino de Física; Inclusão Escolar; Surdez.

ABSTRACT

This work came about through the observation of a classroom in public the state of São Paulo network in the city of Presidente Prudente, noting difficult situations with two deaf students and pounds interpreter who had difficulty in understanding the physics classes. To be held accompaniments of physics classes and tutoring deaf students, were noted in the notebook informal interviews with students and teachers, the school environment and analyzes the positive and negative situations of teaching versus learning this inclusion. Concomitant to this qualitative research, this condition is verified by a global and national historic look of the inclusion of deaf, leading us to a new opinion to understand how recent this new educational paradigm is. In addition, after the historical context and the difficulties of this survey are exposed suggestions for improvements.

Keywords: Physics Teaching, School Inclusion, Deafness.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente existe uma preocupação pela inclusão em sala de aula, de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; deficiência física, intelectual ou porque tem dificuldade de acompanhar o professor e seus colegas no desenvolvimento das aulas. Frente a isto é importante que futuros professores conheçam esta realidade e se posicionem para preparar suas aulas em forma inclusiva, como indica a Lei de Diretrizes Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Esta Lei estabelece no Artigo 4º inciso III “*atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades*”.

Quando os graduandos realizam os estágios nas escolas, depara-se com situações que não foram apresentadas nem explicadas durante seu curso. Afortunadamente este panorama está mudando e temos atualmente a disciplina obrigatória de Libras, documentos e artigos que podemos ler e entender, para conhecer mais sobre a realidade e convívio com a escola.

Em princípio, o objetivo inicial no acompanhamento de aulas de física, era auxiliar a professora de física nas atividades e ajudar os alunos nas carteiras, porém, havia as duas alunas com surdez que sempre tinham dúvidas do conteúdo, então, como ajudá-las, como entender por que as alunas não acompanham o conteúdo das aulas de física e por que a intérprete não “traduz” as aulas de física para as alunas? Por que as alunas tiram zero na prova e fecham o bimestre com notas azuis? ”.

Estas foram as inquietações que levaram a iniciar uma pesquisa sobre surdez, Libras e o estudo das leis sobre inclusão. Como ponto de partida temos o acompanhamento de duas alunas com surdez durante as aulas de física e durante as aulas na sala de recursos multifuncional fora do horário de aula. Frente a este contexto se apresentam os objetivos, sendo o objetivo geral analisar a realidade escolar de alunos com surdez, especificamente nas aulas de física, em uma sala regular de ensino. Como objetivos específicos temos: analisar o comportamento dos alunos da classe frente à presença das duas alunas; identificar através de observação e entrevista as dificuldades da professora de física, intérprete e alunas com surdez para acompanharem o conteúdo em sala de aula; sugerir melhorias para a aprendizagem destas alunas numa sala de aula de física inclusiva.

2 Marco Teórico

Surdez

Desde a antiguidade se idolatrava, sacrificando os que apresentavam qualquer deficiência. Até o século XVII as pessoas com surdez eram fortemente abandonadas, marginalizadas, internadas como loucos, presas ou feitas de escravos. Eles eram excluídos da sociedade. Foi a partir do século XVI que se iniciou uma pesquisa de pedagogos e filósofos sobre a educação dos surdos e começaram a surgir na Europa trabalhos de professores que estavam escolarizando-os, e até mesmo professores com surdez.

No século XX, com os avanços da ciência e da medicina, as pessoas com surdez eram afastados das famílias e internados em hospitais ou asilos, diagnosticados como doentes. O foco neles era a cura da doença e não a escolarização.

O diagnóstico precoce da surdez permite um trabalho desde cedo com a criança e com a família, instruindo os pais a desenvolverem uma comunicação com o bebê e terem uma perspectiva positiva do filho, não realizando autoproteção nem o abandono de estímulos, dois extremos que interferem na vida social e aprendizagem da criança, segundo Redondo e Carvalho (2000, p. 18):

É freqüente que a surdez seja descoberta pelos pais apenas quando a criança tem 1 ou 2 anos. Isso implica uma dificuldade maior na transmissão de significados simbólicos às experiências do bebê. Um exemplo: o bebê chora, e a mãe procura acalmá-lo conversando com ele – sem que ela saiba, sua voz não chega até ele para tranquilizá-lo, acalmá-lo e marcar a presença materna. Somente ao vê-la ele pode se assegurar de sua proximidade. À medida que se repetem experiências desse tipo, o bebê pode desenvolver sentimentos de insegurança e abandono, o que talvez traga como consequência uma auto-estima rebaixada.

Importância da Inclusão Escolar

A escola inclusiva apresenta novos desafios educacionais e novas oportunidades de transformar a sociedade que estigmatiza seus cidadãos de forma injusta e discriminatória. A mudança no cenário escolar reflete no convívio entre cada indivíduo, aprendendo a lidar com as diferenças enquanto aprende o conteúdo das matérias. Portanto, se faz necessário a prática de todas as Leis, Decretos e Declarações sobre Política de Inclusão. Como afirma o Documento do Ministério da Educação sobre Política de Inclusão, (2005), “As pessoas com deficiência, ou síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão”.

Após a Declaração de Salamanca (1994) é que se iniciou a frequência dos surdos nas escolares regulares, e foi a Declaração de Salamanca que inspirou o Brasil na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Então os surdos começaram a frequentar escolas públicas regulares, mas eram passados de uma série a outra e não havia preocupação em ensinar o conteúdo escolar a eles, considerados como incapazes de aprender. Todavia, nesta declaração é defendido o direito de cada criança a aprender, utilizando metodologias diversificadas. Hoje, já se sabe que a primeira língua a ser ensinada e adotada pelos surdos é a de sinais, sendo que no Brasil foi oficializada apenas em 2002, sabe-se das potencialidades dos surdos, que não se refere a um problema mental ou intelectual, apenas não ouvem.

3 Desenvolvimento Metodológico

Na obtenção dos dados utilizou-se a pesquisa qualitativa- explicativa devido à relação entre a pesquisadora o objeto de pesquisa e o entorno onde se desenvolveram as atividades. Segundo Gil (2008), a pesquisa explicativa permite “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de 30 alunos do primeiro ano de ensino médio, durante as aulas de física, em uma escola Estadual da cidade de Presidente Prudente. O acompanhamento foi realizando durante quatro meses, duas aulas por semana, com a presença das duas alunas com surdez. A pesquisa foi desenvolvida em dois ambientes: na sala de aula durante

as aulas de física e na sala de “Recursos Multifuncional”, fora do horário de aula com atividades específicas para as alunas. As atividades desenvolvidas na sala de aula comum podem ser divididas em três categorias para posteriormente realizar a análise dos dados, elas são: a relação das alunas com os outros alunos, as dificuldades da intérprete e os desafios e posição da professora de física.

Todas as atividades foram registradas no caderno de bordo, também os diálogos com os participantes da pesquisa, como pode ser observado no próximo capítulo.

4 Resultados

Relação das alunas com os outros alunos

Um fato que se observou nesta turma foi que quatro alunos se comunicavam em Libras com as duas alunas ou escreviam no papel a mensagem, estes, sentam-se ao redor delas nas aulas. Conversando informalmente com alguns alunos da turma, foi perguntado se eles cursaram Libras, uma das respostas foi a seguinte:

Aprendemos Libras por conta própria, este ano caímos na turma delas e resolvemos aprender Libras no intervalo das aulas, perguntávamos para a intérprete uma palavra ou escrevíamos no papel e mostrávamos a elas, que logo faziam o sinal em Libras, quando menos esperamos estávamos se comunicando com elas em sinal, agora sempre sentamos por perto, mas ainda não sabemos tudo. (transcrição completa)

Este fato mostra que os alunos estão dispostos a uma inclusão verdadeira, observar que os alunos gostam da ideia de comunicar-se e aproximar-se verdadeiramente é um indício de que a inclusão é possível, pois não são os deficientes que devem “saber conviver” em uma comunidade, mas, a comunidade deve saber conviver com as deficiências.

Dificuldades da intérprete

O intérprete é a ponte de comunicação entre o aluno com surdez e o ouvinte, ele é o transmissor da mensagem e não pode alterá-la, seria falta de ética. Na sala de aula ele fica responsável por traduzir em Libras o que o professor diz, esse é o modelo de aula inclusiva que se propõe na lei. Contudo, ao cotejar essa idealização com a prática em sala de aula, a intérprete depara-se com as seguintes dificuldades:

- Nem todo o vocabulário utilizado pelo professor tem sinal para Libras; em alguns casos se tem o sinal, porém, a intérprete não o conhece; ou então, existe o sinal da palavra dita pela professora e a intérprete faz o sinal, entretanto, as alunas com surdez não conhecem aquele sinal.
- Nas aulas de física são passados muitos conceitos que exigem a compreensão primeiramente da intérprete, para então ela traduzir para Libras de forma que possa explicar o conceito. Todavia, como a intérprete não é formada na área de ciências exatas, ela não compreende corretamente o

conceito passado pela professora de física e conseqüentemente se transmite um conteúdo errado ou incompleto. Ela mencionou na entrevista:

Quando a professora fala de massa da Terra, não conhecemos o sinal para essa 'massa', elas pensam que é massa de sorvete ou massa de bolo. Não sabem o sinal para 'Planeta Terra', elas acham que é a terra vermelha que estamos falando. Então tenho que detalhar esses conceitos e quando vou continuar a explicação, a professora já terminou sua fala.

- A intérprete acompanha as alunas durante todas as aulas (período matutino, de segunda a sexta-feira), atuando em todas as disciplinas (português, inglês, geografia, história, filosofia, sociologia, física, química, matemática e educação física). Isto produz uma grande exaustão mental pois ela deve traduzir instantaneamente as aulas para as alunas. Um grande apoio que ela citou na entrevista e outras intérpretes mencionaram em cursos ou entrevistas, é que seria de grande ajuda que os professores entregassem uma prévia das aulas preparadas e uma segunda sugestão seria os professores levarem experimentos, vídeos, fotos ou cartazes, como colocado pela interprete:

Os alunos com surdez aprendem facilmente com imagens ou assistindo aquilo que estamos tentando explicar, na verdade todos os outros alunos também. Por exemplo, um dia na aula de geografia sobre vulcão, peguei meu celular e procurei rapidinho algum vídeo pra mostrar para elas, ao verem, elas ficaram encantadas. Se todos os professores passassem antecipadamente o conteúdo pra mim, eu poderia ajudá-los com essas pesquisas de fotos, vídeos ou trazer um equipamento

- As alunas mantêm com a intérprete uma forte relação afetiva, conversam assuntos além das matérias da aula, como exemplo, maquiagem. A intérprete conseguiu estimulá-las a se relacionarem com os demais alunos, sendo a ponte de comunicação entre eles e ensinando alguns sinais, no intervalo as alunas não precisam do acompanhamento da intérprete.

- Um problema que foi apontado pela professora da sala de recursos, que acompanha as duas alunas com surdez há anos, é que no ano, 2015, havia outra intérprete na sala regular com as duas alunas. O contrato da intérprete anterior venceu e ela não pode continuar seu trabalho, o problema é que a nova intérprete fez apenas um curso de Libras de 30 horas na faculdade e apresentava muitas dificuldades em interpretar os sinais, sendo que por várias vezes as alunas que estavam ajudando-a com Libras. Fato importante para se relevar é a formação do intérprete.

Professora de física

O excesso de alunos por sala, dificulta manter a organização e silêncio. A professora manifesta sua preocupação com as duas alunas, no dia em que foi aplicada a prova, ela conversou com a intérprete para ver a possibilidade de elas responderem pelo menos uma questão, e manifestou sua opinião contra esse modelo de inclusão:

Já é muito difícil ensinar a essa quantidade de alunos e eu não consigo ajudar as duas alunas surdas, dessa forma elas não aprendem e acabam sendo excluídas.

Apesar de a professora não concordar com este modelo de inclusão, ela procurou saber de que forma poderia ajudá-las diretamente a compreenderem o conteúdo de física, conforme relata:

Preocupava-me e queria colaborar, conversei com a intérprete e a professora da sala de recursos, foi então que fiquei sabendo que o caso era maior do que pensava, elas mal sabiam ler e escrever, haviam sido alfabetizadas recentemente. Com esta inclusão estudaram até a quinta série do ensino fundamental em escolas do município mal sabendo a própria Libras e sem intérprete na sala, ficavam lá ‘jogadas’ e só iniciaram a alfabetização quando vieram para esta escola estadual que tem a sala de recursos. Passam de ano devido a progressão continuada, mas se formarão no ensino médio não conseguindo interpretar um texto sozinhas.

Há também a dificuldade em preparar antecipadamente o roteiro das aulas para entregar à intérprete, já que lecionavam muitas aulas por semana. O tempo que tinham para preparação das aulas em casa não era suficiente para sempre montar um experimento ou selecionar vídeos, imagens; durante a aula raramente utilizava multimídia, pois eram apenas duas aulas na semana naquela turma e cada aula em um dia (50 minutos), não havia tempo para buscar o multimídia, instalá-lo, explicar o conteúdo e fazer a chamada e manter a organização da sala.

As aulas eram preparadas somente para alunos ouvintes, algo que remete novamente à formação da professora e dos demais professores até recentemente, já que não tiveram esclarecimentos das leis, conscientização sobre inclusão e orientações práticas para lecionar neste novo modelo de escola. Não havia tentativa da professora em se relacionar com as alunas, ao passar nas carteiras de cada aluno para tirar suas dúvidas, as carteiras delas eram sempre puladas ou o diálogo era apenas olhando para a intérprete. Atos assim nos trazem interrogações sobre a inclusão que se tem nas leis, decretos e diretrizes da educação, como mencionado no documento da Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação (MEC, 2005, p.30)

Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola”.

Acompanhamento na sala de recursos

O acompanhamento na sala de recursos multifuncionais foi realizado no ano 2015 por aproximadamente quatro meses, duas vezes na semana (terças e quartas-feiras), das 13h às 15h. Nesta segunda parte da pesquisa, ficaram expostas claramente as dificuldades das duas alunas com surdez e a importância, da relação com a professora da sala de Recursos Multifuncional

No primeiro momento do contato com as duas alunas ficou evidente a disposição em ensinar Libras para poder-se comunicar. O maior convívio social delas é na escola, pois não saem muito de casa e não há muita comunicação com a própria família, então a professora explicou:

Elas não saem muito de casa, só pra virem à escola e uma delas vai à igreja. Elas são muito carentes e tem muita baixa autoestima. Nos trinta dias de férias escolar, mal saíram de casa, uma mora apenas com a mãe e a própria mãe não quer aprender libras pra falar com a filha, disse que é muito difícil.

Dessa forma ela aponta uma importante questão: a família. A família é o primeiro núcleo social que elas tem contato, se neste núcleo não podem se comunicar, isso pode ser um agravante para o desenvolvimento do cognitivo infantil. Como documentado na Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial de Educação Especial.” (ONU, 1994, p.12)

O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

Na sala de recursos a professora auxilia na realização dos trabalhos e tarefas passados pelos professores, porém enfrenta problemas semelhantes ao da intérprete: não compreende todos os conteúdos, algumas vezes não entende a letra das alunas que anotam sobre o que deve ser o trabalho, nem sempre consegue explicar as tarefas por falta de sinais específicos das disciplinas. E assim a intérprete ensina muitas coisas de acordo com sua compreensão, por exemplo, em um trabalho sobre câncer, ela disse:

Vocês se lembram o que é câncer? É uma doença que mata. Eu tive uma tia que morreu por causa do câncer.

Logo, o impacto que as alunas tem quando pensam nesta doença é apenas a morte, devido à dificuldade em explicar biologicamente sobre o sangue, órgãos, formação, tratamento, sintomas. A professora também passa matérias complementares quando não tem tarefas ou trabalhos da sala de aula, como: estudam mais sinais em Libras, jogos de cálculos matemáticos, realizam leituras e estudam interpretações. Porém, apesar delas apresentarem muitas dificuldades nos conhecimentos básicos como leitura e sempre revisarem as operações básicas da matemática, a professora explicou que elas sentem vergonha pela facilidade das brincadeiras, como exemplo o Bingo com operações de adição, subtração e multiplicação.

Esse é mais um dos agravantes da aprendizagem tardia, os alunos são matriculados nas salas de acordo com sua faixa etária, entretanto, com aprendizagem atrasada acabam sendo desestimulados ao verem que seus colegas realizam com facilidade a resolução de problemas que eles não compreendem. Por isso, o fracasso da educação das duas alunas surdas é um grande problema social; deficientes auditivos eram excluídos da escola regular e do direito à educação no Brasil até poucos anos, refletindo num grande transtorno moral devido a não escolarização efetiva.

Portanto, o quanto antes ocorrer a inclusão escolar do deficiente auditivo, melhor será seu desenvolvimento educacional. Estamos vivenciando a transição deste ensino, tanto nas escolas com a inclusão dos alunos deficientes, como nas universidades que estão inserindo disciplinas para adequar a formação dos profissionais desta área.

5 Considerações Finais

Apesar da Inclusão dos alunos com surdez nas escolas regulares não ocorrerem de forma adequada, pois ainda se tem alunos com surdez que são aprovados de ano mal sabendo ler e escrever entende-se que a gênese desse fracasso vem do historicismo, escolarizá-los não fazia parte do plano educacional, ainda se trata de um novo cenário educacional e também o início da formação de professores que trabalham com inclusão.

Hoje temos uma correta visão da surdez, a ciência, medicina, psicologia, compreendem as grandes possibilidades de um deficiente auditivo, apesar da sociedade ter um olhar discriminatório devido à ignorância e pouca vivência com pessoas com surdez.

Os acompanhamentos das aulas de física na sala regular com as duas alunas, permitiram detectar as minuciosas dificuldades da intérprete: falta de sinais específicos na disciplina de física, pouca compreensão do conteúdo de física, não tinha antecipadamente a matéria que seria exposta na aula, traduzir horas seguidas diferentes disciplinas todos os dias causando exaustivo cansaço mental, baixa auto estima das alunas com surdez, entre outras já mencionadas; e as dificuldades da professora de física: não ter formação continuada para lecionar com alunos inclusivos, não saber se relacionar com as alunas (dirigindo diálogos apenas olhando para a intérprete), preparar aula apenas para alunos ouvintes, dificuldade em manter a sala organizada devido ao grande número de alunos por sala e não conseguir preparar antecipadamente as aulas para entregar um conteúdo à intérprete.

O acompanhamento na sala de recursos com as duas alunas trouxe dificuldades semelhantes às da intérprete, além de não conhecer o histórico de vida e escolar de elas, que mostra que elas tiveram uma educação atrasada até na aprendizagem de Libras.

A escola tem por finalidade formar cidadãos críticos que possam usufruir do conhecimento para viverem de forma digna e lutarem por direitos e ideais. É dessa escola que os alunos com surdez precisam, uma escola que cumpra corretamente as leis e diretrizes educacionais, e professores que trabalhem adequadamente com alunos ouvintes ou não ouvintes inserindo-os nas discussões dos temas abordados durante as aulas, dando voz a aqueles que não tem.

Referências

BRASIL, Decreto lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política e Inclusão. Brasília, 2005.

Gil, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo, Atlas, 2008

ONU, Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência Auditiva**. Secretaria da Educação a Distância-MEC. Cadernos da TV Escola 1, 2000.

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AÇÕES DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR

INTERSECTORAL ARTICULATION IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: ACTIONS OF THE SCHOOL MANAGEMENT TEAM

**Ana Mayra Samuel da Silva¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen², Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³
e Ana Virginia Isiano Lima⁴**

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP
ana.mayra.ss@gmail.com

² Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP
elisa@fct.unesp.br

³Universidade Virtual do Estado de São Paulo
pesquisadoradanielle@gmail.com

⁴Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP
anaisianolima@gmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A constituição de uma escola inclusiva, que reconheça e problematize as diferenças, além de oferecer condições de acesso e permanência de todos no espaço escolar, necessita de uma gestão escolar democrática e aberta à participação dos setores. O objetivo deste estudo, baseado em uma pesquisa de mestrado, é analisar, as estratégias desenvolvidas pela equipe gestora de uma escola de educação básica pública para a articulação intersetorial visando melhorar o processo de inclusão, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa. Os participantes são membros da equipe gestora: diretora escolar, vice-diretora escolar e coordenadora pedagógica. Na coleta de dados foram realizadas observações participante, gravações em áudio e diário de campo. A pesquisa permite concluir preliminarmente, que a equipe gestora, quando aberta a um processo democrático, pode desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva, por meio da articulação intersetorial. A articulação intersetorial visa descentralização do poder exercido pela equipe gestora e evidencia a necessidade de exercer um trabalho coletivo e colaborativo, que envolva os profissionais da saúde, da assistência social e a família, em favor do processo inclusivo.*

Palavras chave: *Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Articulação Intersectorial.*

Abstract: *The constitution of an inclusive school that recognizes and problematizes the differences, besides offering conditions of access and permanence of all in the school space, needs a democratic school management and open to the participation of the sectors. The objective of this study, based on a master's research, is to analyse the strategies developed by the management of a public basic education school for the intersectoral articulation aiming to improve the inclusion process, according to the Inclusive Education principles. The methodological approach of the research is qualitative. The participants are members of the management: principal of the school, vice principal and pedagogical coordinator. In the data collection, were used participant observations, audio recordings and field diaries. The research allows to conclude preliminary, that the management, when is open to a democratic process, can develop actions for the realization of the Inclusive Education principles, through the intersectoral articulation. The intersectoral articulation aims the decentralization of power exercised by the management and evidences the need to exercise a collective and collaborative work. that involves health professionals, social assistance and the family, in favor of the inclusive process.*

Keywords: *Inclusive Education, School Management, Intersectoral Articulation.*

1 Introdução

A aceitação e a valorização de todas as pessoas, de acordo com suas especificidades, é pressuposto da educação escolar atual, em todo o mundo. Essa educação deve estar direcionada ao desenvolvimento de um processo inclusivo. A gestão escolar tem um papel fundamental para a organização da escola, bem como para a transformação e melhoramento da sua estrutura em termos dos paradigmas da inclusão.

Nessa perspectiva, entender a escola como um espaço satisfatório para convívio com as diferenças nos permite compreender o conceito de Educação Inclusiva. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008, p. 22).

Para que esse conceito se efetive em nossas escolas, é importante que a equipe gestora apoie as práticas inovadoras e saiba buscar apoio dos diferentes setores, por meio de um trabalho colaborativo junto a equipes intersetoriais para a melhoria da escola, desenvolvendo uma estrutura compartilhada entre educadores, profissionais e famílias. Esse apoio é denominado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como intersetorialidade, ou seja, pode se deflagrar mediante um trabalho colaborativo realizado entre equipes intersetoriais: gestores, educadores, profissionais da área social, saúde e famílias.

Um movimento de gestão escolar mais democrática e aberta, que tenda a viabilizar a formação dos profissionais atuantes na escola, além de uma preparação do ambiente escolar no que diz respeito ao convívio com as diferenças, pode caracterizar a intersetorialidade. A escola pode se adequar para um atendimento mais efetivo e comprometido com os indivíduos, adicionando princípios pedagógicos válidos para todos os estudantes, o que resultará naturalmente na inclusão escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para assegurar a intersetorialidade se faz necessário o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando propor um amplo e efetivo atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por profissionais da área da saúde, ações de assistência social, inserção no mercado de trabalho e justiça, além do apoio familiar.

Farfus (2008, p. 119) alega que “o gestor escolar deve ter um olhar ousado para sua realidade, ir além dos muros escolares e correlacionar-se com toda a comunidade do seu entorno, tornando-se esta parceira de suas ações”. A intersetorialidade estabelecida pela equipe gestora, além de ser um princípio da Educação Inclusiva, auxilia na constituição de uma gestão mais democrática e participativa, considerando a comunidade escolar.

Libâneo (2008) salienta que a gestão aberta à intersetorialidade, constrói relações sociais mais justas, além de propiciar a valorização do trabalho coletivo, colaborativo e participativo já que as experiências de cada profissional envolvido são consideradas nas ações efetivadas no âmbito escolar.

O papel da equipe gestora escolar no processo de inclusão é exercer um trabalho coletivo e colaborativo, que envolva discussões e ações sobre os desafios e possibilidades que as políticas públicas oferecem às escolas, refletindo, sempre, sobre a escola que queremos construir e os indivíduos que podemos formar.

Vale lembrar que, a educação inclusiva é uma conquista diária para a escola e para os que dela fazem parte, e, para chegar ao ideal, devemos trabalhar com o que é possível. E, a escola precisa ser reorganizada como um todo, a fim de que o trabalho seja realmente, articulado, colaborativo e todos possam desempenhar seu papel para contribuir uma educação cada vez mais inclusiva.

2 Metodologia

O presente artigo emergiu da pesquisa de Mestrado intitulada “Gestão Escolar: os desafios vivenciados para a consolidação da intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva”, que, tem como objetivo analisar, as estratégias desenvolvidas pela equipe gestora de uma escola de educação básica pública para a articulação intersetorial visando melhorar o processo de inclusão, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

A pesquisa tem vigência de 2016 a 2018, é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e está inserida na linha de pesquisa Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente/São Paulo/Brasil.

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, pois conforme Richardson (2012, p. 80),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para situação vivenciada. A partir de abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações da equipe gestora de uma escola pública.

A pesquisa tem autorização ética mediante cadastro no Comitê de Ética e Pesquisa, (CAAE): 55532916.0.0000.5402. O contexto de pesquisa é uma escola municipal de ensino

fundamental situada em um município brasileiro do interior paulista de pequeno porte. A escola atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente funciona em dois períodos (matutino e vespertino), com aproximadamente trezentos e oitenta estudantes matriculados⁴.

Os participantes são membros da equipe gestora, compreendendo: diretora escolar, vice-diretora escolar e coordenadora pedagógica. Segundo Veiga (2014) “o papel do gestor demanda pesquisas que consideramos ações necessárias e primordiais para oferecer um ensino que atenda a diversidade e ter uma escola pautada na gestão democrática em que se leva a sério a questão da inclusão”. Nesse sentido os participantes são fundamentais para que a mudança necessária e a inclusão se efetive no contexto das escolas públicas.

Além da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, na coleta de dados foram realizadas: observação participante, gravações em áudio e relatório de campo. Também foi realizado um grupo de discussão com os participantes, constituindo debates sobre a necessidade de incluir os estudantes. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A análise documental, utilizada como fase exploratória na pesquisa, permitiu a identificação de informações relevantes sobre a maneira como a instituição se configura.

A observação permite a coleta de informações para examinar os fenômenos estudados. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 176), na observação sistemática “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”. Dessa forma, a observação nos permitiu compreender as especificidades da realidade escolar bem como as dificuldades da equipe gestora em lidar com tantos casos no dia a dia.

3 Resultados e Discussões

A equipe gestora da escola supracitada procurou os pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API) buscando receber orientações para melhoria do processo de inclusão na sua escola, devido vivências anteriores com participantes do grupo, que realizaram estágios durante a graduação. Inicialmente a equipe gestora apontou as dificuldades em incluir todos os estudantes e a necessidade, reconhecida, em rever o seu papel para conseguir recursos, estratégias e formar a comunidade escolar.

Considerando uma análise aprofundada sobre o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o *locus* da gestão escolar estabelecido no documento, optou-se por compreender inicialmente as possibilidades da

⁴ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar.

articulação dos diferentes setores e o papel da equipe gestora no processo formativo da comunidade, visando a inclusão efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na unidade escolar.

A partir do contato inicial, a pesquisadora julgou necessário estabelecer a constituição de uma articulação intersetorial entre a Universidade e a Escola. Dessa forma, convidou dois pesquisadores para realizar um momento de formação e reflexão com os professores da unidade escolar. Compreendendo que a experiência formativa seria extremamente importante para todos os profissionais da educação da rede municipal de educação, a equipe gestora e pesquisadora entraram em contato com a Secretaria Municipal de Educação com o intuito de estender o convite à todas as escolas, que de imediato o aceitou a proposta.

O evento formativo com o tema “Educação Inclusiva” foi organizado. Os pesquisadores convidados foram orientados, pela pesquisadora e secretária de educação, a abordar as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando assim, a inclusão dentro das possibilidades das escolas públicas; e para apresentar práticas pedagógicas para o ensino de matemática em uma perspectiva inclusiva.

A experiência formativa estimulou os profissionais da educação a refletirem sobre sua própria prática, bem como conhecer as possibilidades da escola pública para a inclusão de todos os estudantes, desde os aspectos legais, até os aspectos da prática.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, revela que, além de ser sido construído coletivamente pela equipe gestora e professores da escola, a inclusão é um desafio permanente nos dias atuais, nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e singulares condições para o desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante. Para tanto, é necessário considerar as diferenças dos sujeitos, ou seja, as especificidades de suas culturas, diferentes modos e tempos de aprender, garantindo a equiparação de oportunidades e permanência estudantil.

Segundo o documento, esse é o desafio que a Rede Municipal, em que a escola está vinculada tem assumido. O objetivo assumido pela escola é o de estimular uma aprendizagem significativa, proporcionando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, desenvolvendo o exercício consciente da cidadania e preparando todos os seus estudantes para a vida.

É notório o interesse e preocupação da equipe gestora em vigorar o que está escrito no PPP, um dos documentos norteadores da escola, que, inclusive, está amparado por fundamentos legais sobre educação, como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996; que já preconizam a educação especial e inclusiva na escola regular.

Entretanto o município não oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial, e, portanto, cabe à cada unidade de ensino lutar com suas próprias forças a fim de garantir uma efetiva inclusão e um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade a todos.

Conforme o PPP da unidade escolar, a Rede Municipal de Educação e a equipe gestora da escola, recebem assessoria de profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial. Esta ação tem por intuito construir colaborativamente um processo de inclusão efetivo, caracterizando a intersectorialidade preconizada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Sage (1999, p.131) afirma que “a realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um *todo unificado*”⁵. Ou seja, é necessário que a equipe gestora acredite que a inclusão é desejável e possível, e transmita esta “visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações”. A perspectiva de articulação intersectorial presente no PPP da unidade escolar elucida o anseio da equipe gestora e da comunidade escolar em constituir uma cultura de escola inclusiva. O papel da equipe gestora é o de provocar mudanças no contexto escolar. Machado e Labegalini (2007) reconhecem no contexto dessa mudança, a participação, o envolvimento e a articulação intersectorial.

A escola conta com duas professoras auxiliares com formação em Licenciatura em Pedagogia e especialização, lato sensu, em Educação Especial. Ambas se dividem entre os períodos de funcionamento da instituição para atender as necessidades que podem surgir eventualmente, como falta de algum professor, e auxílio para algum estudante público-alvo da educação especial ou estudante com dificuldade de aprendizagem. No entanto, a principal função destas profissionais na unidade escolar é a substituição de professores.

Dessa forma, visando a articulação intersectorial, a equipe gestora se reuniu com os dirigentes da Divisão Municipal de Educação a fim de estabelecer um projeto, que teve por objetivo alterar o estatuto que determina a função dos professores auxiliares nas escolas, para atender aos estudantes com dificuldade de aprendizagem em um determinado dia da semana. Ou seja, este profissional se isentaria, uma vez na semana, de atividades de substituição, para atender aos estudantes e buscar apoio pedagógico com os profissionais da saúde que atuam na área educacional. O projeto encontra-se em execução e tem sido realizado satisfatoriamente.

Outra iniciativa da equipe gestora para promover a intersectorialidade foi o envolvimento dos profissionais da área judicial em questões que se referiam ao processo de inclusão dos estudantes. Visto que, estes profissionais exigem que os artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988 se efetivem no contexto escolar, mas desconhecem alguns documentos que

⁵ Grifo do autor.

norteiam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por exemplo: concessão de tutor ou cuidador para estudantes que não são público-alvo da educação especial e não possuem dificuldades para permanecerem no ambiente escolar, conforme descrito pelo documento elaborado pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) de 2013, que regulamenta alguns critérios para esta solicitação.

Diante da situação, analisamos como a equipe gestora, os professores e demais profissionais da educação tem se organizado, muitas vezes de maneira improvisada, para atender os estudantes público-alvo da educação especial.

3 Considerações Finais

Diante do exposto, podemos compreender a relevância da pesquisa e o desenvolvimento de ações para que a intersectorialidade se consolide no contexto, visto que, a inclusão escolar, é um desafio a ser superado pela escola.

Quando a equipe gestora torna-se realmente aberta a um processo democrático, pode desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva, por meio da articulação intersectorial. O trabalho colaborativo entre equipe gestora e setores intersectoriais, que vise contribuir com as carências das escolas, pode trazer benefícios tanto para as perspectivas teóricas, quanto práticas, voltadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A articulação intersectorial visa à descentralização do poder exercido pela equipe gestora e evidencia a necessidade de exercer um trabalho coletivo e colaborativo, que envolva os profissionais da saúde, da assistência social e a família, em favor do processo inclusivo.

Referências

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8.806/90.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9304/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FARFUS, D. **Gestão Escolar**: teoria e prática na sociedade globalizada. Curitiba: Ibpe, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2008.

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

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A Educação Inclusiva na Legislação de Ensino.** Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SAGE, D. D. Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W., STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

UNESCO. 48th **International Conference on Education** - Conclusions and Recommendations. Geneve: IBE, 2008.

VEIGA, L. C. L. **O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/72yMgx>
Acesso em: 01 ago. 2016.

AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO VIGENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

THE CONTRADICTIONS IN THE SPEECH OF INCLUSION AND EXCLUSION IN FORCE IN THE BRAZILIAN SOCIETY

Giuzza Ferreira da Costa Victório¹, Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra² e Francimar Batista Silva³

¹Aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
giuzzacosta@gmail.com

²Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
socorrosfb@gmail.com

³Professor da Rede Municipal de Campo Grande-MS - Escola Municipal José de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS
francimbatista@hotmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho busca apresentar os discursos sobre a inclusão, no contexto de implementação das políticas educacionais brasileiras tomando como base documentos oficiais como a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes de Bases da Educação e a política para a Educação Especial. Para tanto, apresenta um breve histórico sobre o surgimento do movimento mundial pela inclusão e sua evolução nos documentos norteadores da atual Política Nacional em Educação Especial. Posteriormente apresenta os discursos produzidos sobre a inclusão e o desafio em operacionalizar uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo aponta que até o momento, os discursos produzidos sobre a inclusão não eliminou o caráter excludente das práticas sociais baseadas na discriminação e no preconceito, o que reforça os processos de exclusão historicamente existentes em nossa sociedade. Neste sentido, faz-se necessário que a escola supere os desafios históricos, sociais e culturais presentes no seu cotidiano e na escolarização desses alunos, que por sua vez só podem ser compreendidos como inerente às práticas sociais, no contexto do trabalho desenvolvido para e com os alunos com necessidades educacionais especiais.*

Palavras-chave: *Educação Inclusiva. Discursos. Contradições.*

Abstract: *This paper seeks to present the discourses on inclusion in the context of the implementation of Brazilian educational policies based on official documents such as the Federal Constitution, the Education Guidelines Guidelines and the Special Education Policy. To do so, it presents a brief history about the emergence of the worldwide movement for inclusion and its evolution in the guiding documents of the current National Policy on Special Education. Later, it presents the speeches produced on the inclusion and the challenge in operating an inclusive and quality education for students with special educational needs. The study points out that to date, the discourses produced on inclusion have not eliminated the exclusionary character of social practices based on discrimination and prejudice, which reinforces the processes of exclusion historically existing in our society. In this sense, it is necessary for the school to overcome the historical, social and cultural challenges present in its daily life and in the schooling of these students, which in turn can only be understood as inherent to social practices, in the context of the work developed for and with Students with special educational needs.*

Keywords: *Inclusive education. Speeches. Contradictions.*

1 Introdução

O movimento mundial pela inclusão na sociedade pode ser compreendido a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, documento que reconhece o direito de todos

à igualdade e à dignidade da vida em sociedade. (UNESCO, 1948). A diferença passa a ser difundida sob o discurso do respeito à diversidade, buscando identificar os processos de discriminação existentes numa sociedade historicamente excludente.

No Brasil, a inclusão das pessoas com necessidades especiais correu primeiramente nas instituições especializadas, datadas nos meados do século XIX e aos poucos foram criados espaços para atender as especificidades de cada deficiência. Baseados nas relações metodológicas voltadas para o emprego das terminologias específicas, o atendimento clínico e o uso de testes psicométricos tiveram como objetivo a produção de diagnósticos e o atendimento educacional especializado, o que para alguns teórico significou o início do processo de democratização na educação especial. (BRASIL, 2008).

Somente a partir da década de 1980 é que a ideia de uma escola democrática passou a ser incorporado por organismos nacionais e internacionais, o que a princípio representou um marco social, pois possibilitou o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Impulsionado por esse movimento mundial, as escolas brasileiras passaram a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos, representando a democratização da educação e favorecendo o crescimento da produção de discursos da inclusão instituídos nas políticas educacionais.

O objetivo deste estudo foi apresentar os discursos sobre a inclusão, no contexto de implementação das políticas educacionais brasileiras. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico de natureza histórico-política e por meio de fontes documentais referentes às políticas públicas de Educação Especial, observando como se evoluiu o discurso da educação inclusiva no contexto de exclusão da educação brasileira e integra os estudos acadêmicos no âmbito do curso de pós-graduação em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo se baseia nas reflexões propostas por autores como Foucault (1995), Ferreira (2006), Osório (2007), Silva (2008), Guimarães (2013), dentre outros e em artigos acadêmicos publicados nas principais revistas e eventos científicos e publicações do Ministério da Educação.

2 Educação inclusiva: aspectos político-históricos

Ao buscar compreender a historicidade do movimento mundial da inclusão evidencia-se que o direito pela educação inclusiva não é um fenômeno recente. Ao longo da história da educação especial, as investidas no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais se caracterizam como assistencialistas, de cunho médico e psicológico que dificultaram a implantação e sistematização de políticas voltadas para o desenvolvimento escolar e social dos sujeitos. (MAZZOTA, 2005).

Tal situação manteve-se por um longo período até novos métodos e práticas voltados para o desenvolvimento educativo foram introduzidos. Isso favoreceu também, a criação das políticas socioculturais inseridas no processo de desenvolvimento econômico, muito intenso na década de 1950, como destaca Catani (1984).

Mais tarde, inicia-se o processo de implantação de políticas públicas em educação especial, que exigiu organização dos espaços, empenho na formação de professores e difusão das práticas escolares inclusivas. A efetivação das políticas inclusivas se consolidou mais especificamente na década de 1990, as quais se voltaram para a construção de um novo parâmetro educacional, que fosse capaz de transformar os espaços escolares e superar os processos de exclusão historicamente constituídos em nossa sociedade.

Ao mesmo tempo, diversas ações de ordem política, cultural, pedagógica e social foram discutidas no âmbito internacional na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 (Tailândia) que determinou a garantia do acesso e a permanência de todos na escola, tendo em vista que as pesquisas apontavam altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização. (BRASIL, 1990).

Ferreira (2006, p. 91) afirma que a década de 1990 foi o berço das reformas estruturais e educacionais, embasadas nas orientações dos organismos internacionais que difundiam documentos sobre educação de qualidade e passou a integrar as agendas governamentais. Segundo o autor, isso impulsionou a criação e a implementação de ações voltadas para a universalização do ensino em todos os níveis e modalidades das redes públicas, bem como se criaram estratégias para a construção da gestão democrática na escola.

É nesta perspectiva que em 1994 a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, se propôs a aprofundar aspectos referentes à escola não acessível a todos e às práticas não inclusivas, que até então eram comuns na realidade brasileira. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que passou a ser referencial das políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares resultou deste evento e outros como Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais também se tornaram determinante para que as escolas comuns desenvolvessem ações eficientes para combater a discriminação nos sistemas escolares. Desta forma proclama-se que:

Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. (UNESCO, 1994).

Este contexto de articulação da política de educação especial e inclusiva no Brasil pode ser destacado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, das Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009, da

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva difundida pelo MEC em 2008, do Decreto nº 7.611/2011 e da Lei nº 12.796/2013.

Primeiramente a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e credo. O documento preconiza ainda, o princípio de inclusão por meio do direito à igualdade e à educação, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo um dos princípios para o ensino seja “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, de modo que o Estado “[...] garantirá o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988). A LDB nº 9.394/1996, por sua vez, no art. 58 define a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida na escola regular.

Na mesma direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) produzidas em 2001 e 2009 (Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009), determinaram que atendimento especial ocorresse mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, devendo contribuir com o aprendizado e fortalecer os laços com a escola. (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009).

Mesmo definido o rumo da política de educação especial inclusiva no Brasil, as DNEEEB/2001 destacaram a implementação da política inclusiva entendida como um processo em construção. Entretanto, para Guimarães (2013) é preciso atentar-se ao discurso produzido nas Diretrizes, pois:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 19).

Assim, na contramão do que se propunham esses documentos, as políticas para a educação inclusiva demonstraram fragilidades diante dos desafios impostos pela sociedade, pois a organização escolar não apresentou transformações significativas e as mudanças instituídas pelos documentos oficiais, contribuíram para a manutenção da organização seletiva e classificatória dos seus alunos.

3 Discursos De Inclusão E Os Processos De Exclusão

Ao buscar compreender as contradições presentes nos discursos oficiais sobre a inclusão, notamos que a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita o acesso como privilégio de um grupo, ou seja, “uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008, s/n).

De acordo com o documento, o processo de democratização da escola evidenciou a contradição entre a inclusão/exclusão escolar na medida em que os sistemas de ensino

universalizam o acesso e não oportunizam oportunidades iguais a todos os indivíduos. Neste sentido, ao desconsiderar a heterogeneidade e a diversidade humana, a inclusão exclui sob distintas formas, uma vez que seleciona e naturaliza o fracasso escolar daqueles que não conseguem aproveitamento e permanência dos mesmos na escola.

A esse respeito, Osório (2007) nos alerta que ao estabelecer a falsa ideia da igualdade entre pessoas, o Estado precisa intervir no sentido de minimizar as desigualdades sociais, já que são difíceis erradicá-las. Sob a ótica do autor, na medida em que se busca atender as demandas sociais (e a inclusão das diferenças é uma delas), o Estado apenas neutraliza os conflitos latentes em nossa sociedade, mas não os soluciona.

Por outro lado, as formas de intervir no processo educativo permitem idealizar a inclusão como uma possibilidade de escolarização, ao mesmo tempo em que reforça as dinâmicas seletivas da sociedade, pois considera o processo de inclusão isento das práticas sociais e das relações institucionais que historicamente foram excludentes.

Desta forma, para Osório (2013), as produções dos discursos de inclusão levam alunos à condição de sujeitos da sua própria existência, uma vez que ao Estado ao preconizar que os reconhece e valoriza também os exclui, pois expõe suas diferenças, compreendida como anomalias e limitações naturais.

A Educação Especial, neste contexto, torna-se acolhedora dos grupos socialmente excluídos e os discursos de inclusão constituem paradoxos, pois “[...] não se autoexplicam e se alinham a outras redes de discursos voltados para mudanças, superadas das diferenças e dos conflitos, visando à outra ordem social” (OSÓRIO, 2013, p. 687). Nesta perspectiva, os princípios de inclusão fundamentados por leis se tornam:

[...] discursos que marcados por justiça permitem localizar as possibilidades de inclusão, por meio da escolarização, reforçando os interesses e domínios das diferentes dinâmicas seletivas, de construção e desconstrução, de possibilidades e limites, de desejos, angústias, desprazeres e frustrações. Isto extrapola a redução de que ela ocorre em espaço exclusivo, privilegiado para aprender ou ensinar, mas de reforçar, de diferentes formas, a seletividade social presente em institucionais. (OSÓRIO e LEÃO, 2013, p. 688).

Na mesma direção, Guimarães (2013), afirma que a inclusão sempre aparece como “privilégio” uma vez que precisa reivindicar a condição de excluídos, como é o caso não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também dos alunos indígenas, quilombolas, camponeses e outros que, quando atendidos em suas especificidades e dificuldades passam a ser de responsabilidade da educação especial.

A respeito do processo de exclusão existente nas escolas, Silva (2008) afirma que este não se concretiza apenas pela negação de acesso ao espaço escolar, mas inclui ainda as inúmeras configurações do currículo operacionalizado nas escolas, nas práticas dos profissionais, nos

tempos e nos espaços em que ocorre a escolarização para os alunos e ainda nos processos escolares envolvidos nessa nova configuração social.

Já para Mendes (2008), o trabalho desenvolvido com os alunos que apresenta alguma necessidade educacional especial se torna fragilizado e fragmentado pelo não oferecimento de atividades significativas e isso se transforma numa prática curricular de abandono, servindo para reforçar as dificuldades apresentadas pelos mesmos. Neste sentido para a autora, a prática curricular é guiada por princípios que demarcam as diferenças ao considerar que o processo de aprendizagem ocorre igualmente para todos num mesmo tempo e da mesma maneira, o que é contrário aos preceitos da educação inclusiva.

Portanto, para que a inclusão se torne realidade, são necessários compromisso e atitude política a fim de transformar a sociedade e concretizar práticas sociais que garanta a equidade de direitos, o respeito e a valorização das diferenças. O grande desafio que se apresenta é materializar práticas educativas eficientes diante da inclusão e revertê-las em ações de valorização e reconhecimento da diversidade como fundamentais para a construção de uma escola efetivamente democrática.

Assim, os discursos de inclusão propagados como sendo a garantia efetiva de todos ao direito à educação, à igualdade de oportunidades, à participação e à autonomia social, ainda precisam ser compreendidos no contexto das práticas sociais que historicamente estiveram marcadas por processos excludentes como a segregação, o preconceito, a discriminação e as desigualdades, valores que atuam na contradição do movimento que atualmente denominamos de inclusão.

4 Considerações Finais

As formulações de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais foram progressivamente sendo incorporada às ações políticas e institucionais, trazendo avanços significativos no contexto educacional inclusivo. Entretanto, acreditamos que a perspectiva de inclusão atualmente se constitui uma contradição, pois as possibilidades defendidas nos documentos oficiais não se limitam nas práticas pedagógicas, mas efetivamente nas práticas sociais demarcadas por processos excludentes, preconceituosos e discriminatórios historicamente existiram em nossa sociedade. Tais contradições têm gerado uma série de desafios à escola, desde aqueles de ordem estrutural, como aqueles de ordem pedagógica e de gestão, tornando esse espaço um lugar de conflitos, de reforço as diferenças e desigualdades dos seus alunos.

Assim, para que os discursos de inclusão avancem em direções mais democráticas, tal como preconizado dos documentos oficiais, a escola necessita superar os desafios históricos,

sociais e culturais presentes no seu cotidiano e na escolarização desses alunos e que por sua vez só podem ser compreendidos como inerente às práticas sociais, no contexto do trabalho desenvolvido para e com esses alunos.

A maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva apresenta como princípio o direito do aluno com necessidades educacionais especiais educação adequada para constituir uma educação satisfatória. Porém, muitas são as lacunas existentes nesse processo, como a permanência e a aprendizagem daqueles que constituem o público-alvo da educação especial, assim como a própria formação dos profissionais frente a esse público.

Nesse contexto, entende-se que a inclusão é um processo desafiador que além da criação das políticas inclusivas, exige responsabilidade com o processo de inclusão, onde todos os envolvidos no contexto escolar adotem e assumam uma postura inclusiva que dependerá, sobretudo, de novas posturas, que leve em consideração as particularidades dos alunos, e isso promovam não apenas a aprendizagem, mas também seu desenvolvimento, autonomia e especialmente sua participação social.

Referências

BRASIL. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jotiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNICEF BRASIL, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html>. Acesso em 12 fev 2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 mar 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº de 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível no: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 nov 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho entregue ao Ministro da Educação em 7 jan, 2008. Brasília: SEE/MEC. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf- Acesso em: 30 abr 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Que é Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**. In: Conferência Mundial sobre NEE - Acesso em Qualidade, UNESCO. Salamanca, Espanha:

UNESCO 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>->. Acesso em: 30 mar. 2017.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GUIMARÃES, M. A. C. A Normalização do Processo de Inclusão pelos Conselhos de Educação. Poderes e Saberes: corpus em educação. Antônio Carlos do Nascimento Osório, organizador (Org.). Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2013.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Geovana Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p.109-162.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>- Acesso em 29 abr 2017.

_____. A. C. do N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão, publicado na **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685-698, set./dez. Santa Maria/RS, 2013.

_____. A. C. do N.; GUIMARÃES, M. A. C. Desafios históricos de superação: Normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. In: Revista Inclusão, Ministério da Educação, Ano III, n. 4, p. 36-41, junho de 2007.

SILVA, Fabiany Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, José Geraldo;

MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 67-108.

AS IDENTIDADES DA CULTURA SURDA BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA SURDA AMERICANA

THE BRAZILIAN'S IDENTITIES DEAF AND CULTURE ITS RELATION WITH THE DEAF AMERICAN CULTURE

Laís dos Santos di Benedetto 1¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen 2², Klaus Schlünzen Junior 3²

¹Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
libras.lais@hotmail.com

² Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
elisa@fct.unesp.br, klaus@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho pretende discutir o conceito de cultura surda, bem como, as identidades apontadas por autores como Perlin (1998). Este texto ainda discute as ideias de Strobel (2013) e os artefatos culturais destacado pela mesma. Além disso, o artigo discute as ideias de Santana e Bergamo, com ideias que discutem alguns conceitos que contrapõem algumas afirmações das autoras citadas. O método deste trabalho é qualitativo e bibliográfico, levando em consideração discussões teóricas que são capazes de demonstrar diferentes correntes a respeito da cultura e identidade surda, permeando a discussão entre a cultura surda brasileira e americana, com a intenção de identificar semelhanças entre ambas.*

Palavras chave: *Cultura surda, identidade surda, surdos americanos.*

Abstract: *The present work intends to discuss the concept of deaf culture, as well as the identities pointed out by authors like Perlin (1998). This text still discusses the ideas of Strobel (2013) and the cultural artifacts highlighted by it. In addition, the article discusses the ideas of Santana and Bergamo, with ideas that discuss some concepts that contrast some affirmations of the mentioned authors. The method of this work is qualitative and bibliographical, taking into account theoretical discussions that are able to demonstrate different currents regarding the culture and deaf identity, permeating the discussion between the Brazilian and American deaf culture, with the intention of identifying similarities between both.*

Keywords: *Deaf culture, deaf identity, deaf Americans.*

1 Introdução

A cultura é a identidade de um povo, ela representa seus valores, suas crenças, sua visão de mundo, sua repudia e, principalmente sua identidade. E, é através da cultura que um povo se socializa, se respeita e se compreende. Como mediação dessa comunicação e troca de valores está a língua. Ora, se cultura é construída nas relações e, para se ter relações sociais é preciso de uma língua, pode afirmar que é impossível se desvincular uma cultura de sua língua, conforme afirmação feita em palestra pelo pesquisador Markus Johannes Weininger em que foi realizada no auditório do Centro de Comunicação e Expressão – CEE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, em 09/08/2011. Em detrimento a isso, pode-se compreender que, onde há uma língua, há também, uma cultura. Diante isso, quando se pensa em inclusão, é preciso levar em consideração as individualidades desse sujeito, ou seja, desde sua língua até sua cultura, o que inclui valores, crenças etc.

Partindo desse pressuposto, este trabalho pretende discutir sobre a cultura das pessoas

surdas brasileiras e americanas, a partir de documentos relatados por pesquisadores surdos. Portanto, este artigo tem como objetivo discutir as semelhanças e diferenças entre a cultura surda de duas comunidades, a brasileira e a americana.

Antes de adentrarmos a discussão, faz-se necessário entender o que é cultura e sua relação com o conceito de comunidade. Para isso, Felipe, traz as ideias de Padden e Humphrie, pesquisadora surda americana, que salienta:

(...) uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições. Ao passo que “uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. (PADDEN e HUMPHRIE 2000:5 apud FELIPE, 2007, p.109).

Diante disso, podemos discutir o conceito a respeito de cultura por meio das ideias de Padden dentre outros autores. Para que assim, possamos caminhar em direção ao entendimento deste conceito no âmbito da cultura surda, tendo como princípios as comunidades surdas brasileiras e americanas.

2 Fundamentação teórica

Como base teórica, este artigo conta com as ideias de Strobel (2013), Perlin (1998), Santana e Bergamo (2005). São autores que discutem a relação cultural da Comunidade Surda atualmente, bem como, as identidades que permeiam essas pessoas e suas relações com a família e sociedade.

Strobel (2013) é uma pesquisadora surda que discute a relação dos surdos por meio de seus artefatos culturais. Segunda ela, o termo “artefato” não só se refere aos objetos ou materiais produzidos por grupos culturais, contudo, ela discute o termo de maneira mais profunda. Para ela, o termo abrange ao conceito de relacionar-se a tudo que se *vê e sente* em contato com a cultura de uma comunidade, ou seja, o modo de entender e transformar o mundo.

Diante disso, ela utiliza oito artefatos que considera mais importantes para ilustrar a cultura surda e sua comunidade. O primeiro artefato cultural é o da *experiência visual*, Strobel (2013) menciona o fato dos surdos experienciarem o mundo de maneira diferente das pessoas ouvintes, pois, para a autora, as percepções visuais chegam à elas por meio das expressões faciais e corporais, bem como, as atitudes de qualquer ser vivo, além dos objetos. Para tanto, ela menciona que o “traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais (...) os artefatos culturais ilustram uma cultura” (STROBEL, 2013, p. 44).

“O segundo artefato cultural de um povo é a língua” (STROBLE, 2013, p. 52). A autora menciona o artefato *linguístico*, considerado fundamental para a cultura surda e uma das principais marcas de sua identidade, recurso este que fará o surdo adquirir conhecimento de mundo.

Considerando este artefato, é necessário o destaque da língua de sinais, língua esta que deu liberdade de expressão às pessoas que não podem ouvir.

O terceiro artefato cultural é o da *família*, aqui a autora discute o fato de que o nascimento de um filho surdo significa alegria para uma família surda. Sob esse viés, a autora discute o fato de muitas famílias ouvintes não se sentirem totalmente felizes com a surdez de um filho, e que, com a influência da área médica, passam a enxergar os filhos de outra forma, conforme a autora descreve.

Se os profissionais oferecem tais estranhos conselhos, enxergando a criança surda não como um presente de Deus, mas como um problema, então os pais surdos que estão seguros na sua identidade cultural, reconhecendo que eles têm mais experiência e conhecimento em criar crianças surdas do que os profissionais que os aconselham, ignoram tais informações. Seguros de que nada foi encontrado de errado com sua criança, que ela é simplesmente surda, volta para casa e prosseguem com suas vidas, cercados de recursos do “Mundo Surdo”, que oferece suporte, encorajamento, e os meios para existir e contribuir como um membro íntegro da sociedade, no mundo, de forma ampla, bem como no “Mundo-Surdo” (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996: 30 apud STROBEL, 2013, p. 59).

A esse respeito, a autora explicita em outro trecho a discordância da área biológica com a área sociológica, citando mais uma vez a visão clínica a respeito da criança surda, observe as falas da autora:

Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito "não normal" e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de "cura" dessa "deficiência", ficam ansiosas e questionam: será que o meu filho surdo um dia ouvirá? (STROBEL, 2008a, p. 48).

Outro artefato cultural considerado relevante é a *literatura surda*, nele, a Strobel discute as nuances deste gênero, desde a poesia até as lendas. Para isso, a autora traz experiências e vivências de pessoas surdas de diversas gerações. A autora ainda cita Karnopp (1989), outra pesquisadora dessa área, em que discute a relação das expressões faciais e corporais no discurso ou narrativa, como elemento da identidade e cultura surda. A literatura surda abrange, além das experiências individuais, a opressão vivenciada por meio dos ouvintes e a iniciativa de militância dos surdos, a fim de buscar valorização de sua identidade. As produções de literatura surda, acontecem em eventos, como por exemplo, Deaf Way festival, nos Estados Unidos, Slam do Corpo em São Paulo e Folclore Surda em Santa Catarina. (STROBEL, 2013).

O artefato cultural *vida social e esportiva*, está relacionado ao lazer das pessoas surdas, desde casamentos, associações de surdos até os esportes. Strobel (2013) afirma que os surdos têm alguns estilos especiais para escapar de situações constrangedoras no momento de se comunicar com pessoas que não sabem língua de sinais, como acontece com algumas crianças surdas que

ainda não sabem escrever, que desenham os objetos quando tentam explicar para ouvintes que não sabem língua de sinais o que querem dizer.

Já o artefato cultural *artes visuais*, está relacionado a maneira do povo surdo se expressar, como criar artes que expressem o que eles pensam, suas crenças e manifestações artísticas que exteriorize seu “olhar” do mundo. A respeito disso, já existe pesquisa, como a de Caldas (2016), que destacou o fato dos surdos se identificarem com pinturas e artes desse viés. Nesse sentido, a autora adentra ao tema explorando outras manifestações artísticas, como teatros e contações de histórias, como o caso da Marlee Matlin, atriz surda americana que ganhou o Oscar em 1987. (STROBEL, 2013).

Atualmente, o artefato *político* está cada vez mais evidente nas comunidades surdas brasileiras. Os grupos reivindicam seus direitos por meio de manifestações, esses diversos movimentos já renderam algumas mudanças legislativas, como uma lei que reconhece a língua de sinais, além de uma educação bilíngue para pessoas surdas. (BRASIL, 2002, BRASIL, 2005; BRASIL, 2014).

O artefato cultural *material* é bastante intrigante, pois relaciona-se aos objetos que os surdos utilizam para facilitar a vida cotidiana. Atualmente a tecnologia é um recurso bastante usual na vida das pessoas surdas. Contudo, a autora menciona os surdos que deram início a esses recursos tendo em vista, solucionar as dificuldades de comunicação. Strobel (2013) cita três surdos americanos que criaram um aparelho que reproduzia o texto em linha telegráfica, assim, as pessoas surdas conseguiam se comunicar por telefone.

Esses artefatos culturais são elementos considerados importantes para se discutir a cultura surda, mas não são só eles que influenciam o modo em que as pessoas surdas vivem e se definem, mas também as identidades surdas.

A respeito disso, a autora Perlin (1998) definiu alguns tipos de identidade surda que permeiam a discussão a respeito da cultura surda e de como o surdo se enxerga na sociedade, além das influências que os artefatos culturais possuem sobre essas pessoas. Perlin cita sete tipos de identidades surdas, e todas elas tratam a língua como ponto que define esses tipos de identidade. Contudo, antes de adentrarmos a elas, é preciso entender que a identidade de um sujeito está intrinsicamente relacionada à língua, mas não só a ela, mais adiante esse texto discutirá isso, por meio das ideias de Santana e Bergamo (2005).

Novamente às ideias de Perlin (1998), as identidades surdas relatadas por ela são sete. A primeira é a *Identidade Política*, esta está diretamente relacionada às pessoas surdas usuárias da língua de sinais. São pessoas que nasceram surdas e que não enxergam a surdez como uma deficiência, mas sim, uma diferença, isso torna-se combustível para luta e manifestações para a Comunidade Surda reivindicar seus direitos perante a sociedade.

O segundo tipo de identidade mencionado por Perlin (1998) é a *Identities Surdas Híbridas*, esta está relacionada com as pessoas que nasceram ouvintes, mas após aquisição na linguagem, geralmente em idade adulta, sofreram algum tipo de acidente que a fez perder a audição. Desta forma, ela utiliza a língua oral para se comunicar, mas também utiliza a língua de sinais, participa da comunidade surda, fazendo com que utilize as duas formas de comunicação.

Perlin (1998) ainda cita a *Identidade Surda Flutuante*, sobre esta identidade, Perlin cita Carol Padden, americana surda e pesquisadora da área, para ela, este tipo de identidade é considerado uma outra categoria de surdos. Esta ideia está relacionada a língua, pois, esse grupo não usa a língua de sinais, embora não ouçam, eles seguem os padrões das pessoas ouvintes e se orgulham disso, não participam da Comunidade Surda nem de suas reivindicações. São pessoas que tiveram uma vida em torno do Oralismo, e não se identificam com as pessoas surdas e, geralmente, sentem-se inferiores as pessoas ouvintes.

A autora ainda discute sobre a Identidade embaçada, este termo busca representar as pessoas surdas que não sabem se comunicar por meio de uma língua oral, assim como, não conseguem se comunicar por uma língua de sinais. São pessoas que são estereotipadas e, frequentemente, são vistas como incapazes. A questão, é que essas pessoas estão à margem da sociedade, pois não se relacionam plenamente nem com os falantes da língua oral, nem das línguas de sinais.

Já as identidades de transição, representam as pessoas surdas que cresceram sem o contato com a língua de sinais e, passaram a ter contato com a Comunidade Surda, adentrando a esta realidade e aprendendo a língua de sinais, ou seja, estão em transição de um tipo de comunicação para outro, esse processo, a autora chama de des-ouvintilização, que é a rejeição da representação da identidade ouvinte.

A Identidade diáspora, não tem relação com a identidade apresentada anteriormente, ela se refere às pessoas que se mudam de local físico, como mudança de estado ou até mesmo de país.

E, por fim, a Identidade Intermediária, para Perlin (1998, p.4), “o que determinará a identidade surda será sempre a experiência visual”, diante disso, ela vê a língua como principal característica de uma identidade, separando assim, as identidades surdas das ouvintes. Desta forma, a Identidade Intermediária, está entre as duas identidades, surdas e ouvintes, pois está relacionada as pessoas que têm alguma perda auditiva, mas levam uma vida de ouvintes, vai além da preferência em se comunicar como os ouvintes, mas são pessoas com algum grau de perda auditiva e, se consideram com deficiência auditiva, mas vivem como as pessoas que escutam, se comunicando por meio da língua oral etc.

Sob esse viés, considerando a língua como principal atributo para se definir uma identidade, essas características da Comunidade Surda brasileira muito se aproximam das

características de outras comunidades surdas, como por exemplo, da Comunidade Surda Americana, tanto é provável, que Perlin utiliza alguns conceitos de Padden.

Mas, se refletirmos por meio das ideias de Santana e Bergamo (2005) podemos levar a discussão a outro caminho. Para eles, não é somente a língua que define uma identidade, mas também outros aspectos culturais.

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares não há escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. (SANTANA e BERGAMO, 2005, p. 570 e 571).

Como é possível observar, a visão dos autores leva a discussão de que a língua não seria a única a constituir a identidade, mas sim, as possibilidades que essa língua oferece por meio de diversas experiências. Por este viés, as identidades surdas brasileiras se distanciam das identidades americanas, uma vez que o local e relações sociais são distintas, possibilitando diversos tipos de experiências dentro de cada realidade.

Portanto, nessa perspectiva, as identidades sociais seriam determinadas por “práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é obvio, essas práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas e imutáveis ao longo da vida dos sujeitos” (SANTANA e BERGAMO, 2005, p. 571).

3 Referencial metodológico

Para que esta discussão fosse possível, foi necessário seguir uma abordagem qualitativa. A respeito da pesquisa qualitativa, usamos as ideias de Freitas, em que afirma que “essa *forma outra* de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, realizaria a síntese sonhada por Luria, Vygotsky e Bakhtin.”(FREITAS ,2002, p.26).

À vista disso, o presente texto ainda se intitula como um recorte de pesquisa bibliográfica, tendo em vista o processo de apresentação das fontes de discussão e seus recursos. Sobre esse tipo de pesquisa, Lima e Miotto (2007, p. 38) salientam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” A respeito disso, este trabalho tem a pretensão de considerar qualitativo e bibliográfico.

E, para complementar as ideias apresentadas, trouxemos o pensamento de Oliveira em que diz que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave.” (OLIVEIRA, 2008, p. 14)

4. Apresentação e discussão dos resultados

Conforme demonstrado acima, a Cultura Surda no Brasil é permeada por artefatos considerados essenciais para a construção de uma cultura. Esses artefatos podem ser discutidos em outras culturas surdas, como a cultura surda americana, pois a autora cita problemas com pessoas surdas de modo geral, como sua relação com a língua de sinais, a família, a arte entre outros fatores. Além desses artefatos culturais, há uma discussão em torno das identidades surdas, que também podem ser consideradas cabíveis aos surdos brasileiros quanto americanos, pois essas identidades estão relacionadas principalmente a aquisição de língua de sinais, um processo pelo qual todos os surdos passam, independente da rejeição da língua de sinais ou não.

Deste modo, vimos que as ideias das autoras Strobel e Perlin tendem a compreensão de ter a língua como principal fator para construção da identidade, o que aproximaria as identidades culturais tanto dos surdos brasileiros quanto americanos. Mas o pensamento de ter a língua como principal fator para obtenção de identidade é questionada por Santana e Bergamo, com argumentos de que a construção de uma identidade necessita de outros fatores, como as relações e sua reação com a liberdade oferecida pelo uso da língua de sinais.

5. Conclusão

De qualquer forma, a discussão é válida, tendo em vista que ainda há polêmica em torno dessa discussão, uma vez em que permeia a incredulidade a respeito de existir ou não uma cultura surda. Muito se afirma contradizendo essas ideias, com alegações de que a cultura surda não exista e sim a cultura de um país.

Mas, o pensamento de não acreditar na cultura surda é arriscado, quando se pensa que toda cultura é indissociável de uma língua e, se tem uma língua, tem uma cultura. Portanto, é possível considerar que os usuários da língua de sinais têm uma cultura. Mesmo que no Brasil, a língua falada pela maioria dos brasileiros-ouvintes não seja a língua brasileira de sinais, ainda assim, é possível considerá-la parte de uma cultura própria, sendo esta compartilhada pelos surdos falantes da Libras.

Sob esse prisma, essa comunidade surda, tem uma língua, e logo, tem uma cultura. Agora, para afirmar se a cultura surda de outros países se assemelham, como a brasileira e americana, requer uma pesquisa mais aprofundada.

6. Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

FELIPE, Tanya. Monteiro, Myrna S. **Libras em contexto: curso básico**. Brasília: MEC, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 21-39, julho/2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, v. 2, n. 3, p. 123-139, 2008.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America. Voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. In C. Skliar (Org.), **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Ed. da UFSC, 2013.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

THE ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE VISUAL IMPAIRED'S LEARNING PROCESS IN HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION

Sandra Luzia Wrobel Straub¹, Clélia M. Malaquias², Tânia Pitombo de Oliveira³, Luiz Kenji Umeno de Alencar⁴ (*Convênio 001/2014/FAM/UNEMAT e FAPEMAT Processo nº 163038/2014*)

¹Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, robelsraub.sandra@gmail.com

² Centro Multidisciplinar, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, clelia_mar@hotmail.com

³ Curso de Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, taniapitombo@gmail.com

⁴Luiz Kenji Umeno de Alencar, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, kenjialencar@gmail.com

Eixo temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A partir dos Projetos de Pesquisa Centro de Educação e Tecnologia Assistiva (CETA) e Educação e as tecnologias assistivas para deficientes visuais e auditivos na educação básica e superior (EDUTA), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/ Sinop), observamos o uso de tecnologia assistiva (TA) com alunos do ensino médio e superior com visão subnormal e pessoas cegas. Entendemos a TA como um auxílio para a possibilidade de realização da função desejada em que a pessoa se encontra impedida devido a uma deficiência ou outra situação. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos de material ampliado, leitor de tela, ampliador de tela e de texto em áudio. Como embasamento teórico entre outros estudiosos destacamos Berch (2013), Galvão Filho (2010) e Schlinzen (2013), Santos (2013), Orlandi (1999). Como resultado, trabalhamos a discursividade da pessoa com deficiência visual sobre o ingresso nos estudos com dificuldades na aprendizagem e no relacionamento com os colegas de sala de aula e pontuamos melhoras significativas no decorrer do processo com o uso de TA no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem com os sujeitos participantes do processo investigativo.*

Palavras-chave: *Tecnologia assistiva. Deficiência visual. Educação inclusiva. Análise de discurso.*

Abstract: *From the Research Projects Center of Education and Assistive Technology (CETA) and Education and the assistive technologies for the visual and hearing impaired people in basic and higher education (EDUTA), from Mato Grosso State University (UNEMAT/ Sinop), we have observed the use of assistive technology (TA) with low vision and blind students in high school and higher education. We see the assistive technology as an aid to enable the accomplishment of the desired function in which the person is hindered due to a disability or another situation. For the research development, we have used extended material, screen text and audio reader. As theoretical background, among other researchers, we emphasize Berch (2013), Galvão Filho (2010) and Schlinzen (2013), Santos (2013), Orlandi (1999). As a result we have worked the visual impaired person's speech in entering the studies with difficulties in learning and in the relationship with other classmates and we have pointed out significant improvements throughout the process with the use of assistive technology in the learning development of the participants in the investigative process.*

Keywords: *Assistive technology. Visual impairment. Inclusive education. Speech analysis.*

1 Introdução

A educação inclusiva e a TA se apresentam como necessidade para os jovens com deficiências na educação básica e superior. A dificuldade que esses educandos enfrentam nas atividades diárias de ensino e aprendizagem, embora existam políticas de educação inclusiva, nos faz refletir sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre a questão. Nosso estudo se deu a partir

de atividades desenvolvidas com alunos que aceitaram participar do processo investigativo com o uso de TA. A equipe do projeto disponibilizou/disponibiliza materiais adaptados para os alunos, bem como ministrou palestras para professores, técnicos administrativos, estagiários e bolsistas de iniciação científica sobre orientações básicas de como atender o aluno com deficiência visual em sala de aula. No entanto, trazemos nesse artigo um recorte da pesquisa, apresentando uma reflexão sobre a discursividade dos alunos sobre a TA na educação pública na região norte de Mato Grosso.

Nesta pesquisa e a partir das reflexões teóricas da área da Análise de discurso materialista histórica, apresentamos efeitos de sentido da TA nos estudantes com visão subnormal e cego no processo de ensino e aprendizagem cognitiva e afetiva. A Análise do Discurso é uma disciplina que pensa a compreensão do fato de linguagem na relação do sujeito com os sentidos e com o mundo. Para Orlandi (1999, p. 15): “[...] a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...] considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”. Nesta proposta de reflexão sobre a linguagem fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux (1997) e Eni Orlandi (1999), estaremos mobilizando algumas noções que são de fundamental importância para a compreensão da “constituição dos sentidos e dos sujeitos”. Abordaremos, então, além das noções de sujeito e sentido, as de ideologia, história, linguagem, discurso e silêncio.

Assim, com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso procuraremos entender a prática discursiva dos alunos sobre a TA no processo educacional.

2 Referencial teórico

O uso da tecnologia está incorporado ao cotidiano dos sujeitos sem se deem conta de sua função ou utilidade, como por exemplo, o uso de utensílios domésticos, televisores, equipamentos de informáticos e outros. A tecnologia, assim, para os nativos digitais, passa a ser mais um aparelho/equipamento no uso diário das atividades domésticas, de trabalho, estudo ou de lazer.

Para as pessoas com deficiência essa realidade se altera e o uso de TA é considerado fundamental para o desenvolvimento de atividades, principalmente nos estudos e no trabalho.

Segundo Schlünzen (2013, p. 2), “a educação inclusiva deve partir da premissa de que toda e qualquer pessoa tem que ter garantidos os direitos de estudar e, acima de tudo, aprender com qualidade”. A autora aponta, ainda, que “o atendimento à diversidade humana pode aprimorar

a qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os estudantes”, o que para Schlüzen resultará naturalmente na inclusão dos estudantes, público alvo da educação especial.

Santos (2013, p.1), nesse mesmo sentido aborda que, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007), “reitera os preceitos do chamado movimento mundial pela educação inclusiva, que tem como pressupostos ações de caráter político, cultural, social e pedagógico voltadas à superação de todos os mecanismos de exclusão social, escolar e outros”.

As pesquisas sobre demandas dos professores em relação à educação inclusiva, de acordo com Para Galvão Filho (2010, p 2), são

[...] por ações mais efetivas das gestões centrais das redes educacionais públicas às quais pertencem, envolvendo formação, concessão e suporte técnico na área da Tecnologia Assistiva, assim como por políticas públicas consistentes e sistemáticas que favoreçam o processo de apropriação e uso da Tecnologia Assistiva necessária para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Conforme Berch (2013, p.2), existem diferentes conceitos de TA e após vários estudos destaca que a TA deve ser entendida “como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”. Para a autora, o objetivo maior da TA seria “proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2006) instituído na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, (2007, *apud* Berch, 2013, p.3), TA é uma área do conhecimento,

[...] de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nessa concepção destaca-se a tecnologia como metodologias, estratégias, práticas e serviços, ampliando assim a concepção de tecnologia que se tinha até o momento.

Em nosso processo investigativo, além do uso de equipamentos e softwares para auxílio à pessoa com visão subnormal oferecemos atendimento individualizado semanalmente auxiliando a pessoa para o desenvolvimento da autonomia do uso do notebook e do acesso a internet e aos sites de seus interesses e a redes sociais. Nesse sentido, podemos afirmar a inserção e construção de uma formação discursiva em que o atendimento de um pesquisador/bolsista de iniciação

científica também se estabelece como estratégias e práticas para a melhoria do desempenho pessoal, educacional e social da pessoa com deficiência.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 160) “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. Esta tese pode ser resumida dizendo que as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Pêcheux chama, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, onde os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Para Orlandi, há uma afirmação fundamental para quem trabalha na Análise do Discurso – “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.” (1999, p. 12). Há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual o sujeito não tem acesso ao modo como ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo como ele se constitui enquanto posição.

No processo educacional o uso da tecnologia pode ser considerada como TA, de acordo com Berch (2013, p.12),

[...] quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudo; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

A TA no Brasil, além de aparecer no Decreto 5.296 de 2002 como um capítulo específico de ajudas técnicas, também está presente na ratificação que o governo brasileiro fez por meio de Decreto Presidencial, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU com equivalência Constitucional (BRASIL, SDHPR, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência- SNPD, 2012).

Para a pessoa com deficiência fazer uso da tecnologia, de acordo com Borges (2009, p. 2) ocorre em função de “um complexo efeito de rede, com inúmeras interações” que para o autor acontece por meio de três pré-requisitos genéricos: “a) acesso a informações sobre a existência dos artefatos; b) disponibilidade de recursos para obtê-los; c) acesso aos artefatos a partir do lugar onde a pessoa está ou vive”.

No que se refere a pessoa com deficiência visual no processo educacional poderia-se dizer que pelas legislações estabelecidas na educação brasileira que as instituições de ensino deveriam ofertar as tecnologias para o melhor desenvolvimento educacional e pessoal de seus educandos. No entanto, na realidade educacional pesquisada não é o que se estabelece de fato e de direito.

Para Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p.8), a baixa visão “é uma deficiência que requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, sendo muito importante compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola”. De acordo com as autoras, quanto mais cedo for diagnosticada, melhor serão as oportunidades de desenvolvimento da pessoa.

As autoras (*ibidem*), apontam que a baixa visão pode ser causada por “enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais”. Entre as enfermidades, destaca-se a retinopatia da prematuridade, a retinocoroidite macular por toxoplasmose, o albinismo, a catarata congênita, retinose pigmentar, a atrofia óptica e o glaucoma.

3 Referencial metodológico

Nosso estudo é originário de pesquisa qualitativa em que tivemos como objetivo geral compreender a discursividade dos educandos do ensino médio e superior com o uso de TA no desenvolvimento de suas atividades estudantis.

Por meio dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso procuramos evidenciar a constituição de um espaço de dizer em suas relações político-educacional-histórico-social e econômicas que possibilite apreender os efeitos de sentido produzidos pelos educandos.

Para chegarmos a esse ponto de análise, realizamos levantamento prévio, e encontramos a existência de 16 alunos com deficiência visual ou auditiva, cursando a educação básica ou superior em instituições de ensino do município de Sinop/MT no ano de 2014. Assim, propomos, a partir dos dados levantados, realizar a investigação com alunos que apresentassem deficiência visual e que se colocariam como sujeitos em nossa investigação. Inicialmente convidamos a todos para participarem de uma reunião em que explicamos a proposta da pesquisa. Tivemos inicialmente a presença de quatro alunos deficientes visuais, sendo um da educação básica e três

do ensino superior, todos da rede pública. Posteriormente mais um aluno do ensino superior público que apresentou problemas no decorrer do curso e uma pessoa da comunidade. Assim em nosso estudo tivemos cinco acadêmicos com deficiências em atendimento no ano de 2015 e 2016, sendo duas pessoas cegas que chamamos de A e B e duas com baixa visão que chamaremos de C e D. A pessoa da comunidade chamaremos de E. Os educandos e a pessoa da comunidade foram atendidos individualmente em suas necessidades, de acordo com suas deficiências.

4 Apresentação e discussão dos resultados

Para o desenvolvimento dessa proposta de educação com uso de TA, contamos com uma equipe multidisciplinar nas áreas de educação especial, tecnologias, linguagem, educação, biblioteconomia e psicologia, da Faculdade de Educação e Linguagem e da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da UNEMAT/Sinop, que por si só, movimenta saberes, sentidos, estudos, pesquisas e ancora laços de discussões que promovem o tripé ensino, pesquisa e extensão e iniciaram um ciclo de discussões sobre a Educação e a TA na região Norte Mato-grossense que, em muito está contribuindo para o desenvolvimento desses cidadãos com deficiências, em sua relação com a melhoria do processo educacional através da democratização e a acessibilidade e a qualidade de vida dessas pessoas.

Para nossa pesquisa, como já apontamos, atendemos seis pessoas com deficiências que passaremos agora para a apresentação dos dados. O sujeito A, cego devido a glaucoma ainda na infância, estava concluindo o seu curso de ensino superior, e ingressou como professor por meio de concurso público na educação do município, o que nos possibilitou auxiliá-lo no desenvolvimento de suas atividades profissionais por meio de material em áudio e também pelo ensino da escrita usando o sistema Braille. O sujeito B com baixa visão (visão tubular) devido a retinose pigmentar, do sexo feminino, também estava concluindo um curso de graduação e logo ingressou em outro na mesma universidade. Para ela utilizamos o texto em formato PDF inicialmente e posteriormente somente texto com áudio, usando o scanner de voz *AlaDdin Voice*. Esse sujeito, também solicitava material de estudo em outras áreas para ingresso no mestrado, intento o qual obteve sucesso para início no ano letivo de 2017. O sujeito C, do sexo feminino, da educação básica da educação de jovens e adultos, apresenta baixa visão em função de catarata desenvolvida em função da idade e também retinopatia diabética. Os atendimentos ocorrem semanalmente procurando adaptá-la às melhores condições de aprendizagem. Ela prefere o uso do ampliador de tela, teclado ampliado e solicita orientações contínuas para desenvolver autonomia no uso do seu notebook e no acesso a internet e as redes sociais. O sujeito D, do sexo feminino, da educação superior, apresenta deficiência em função de acidente no transporte público urbano ocorrido em outro estado brasileiro, antes de ingressar na universidade no Estado de Mato Grosso.

Esse sujeito já possuía uma graduação antes de sofrer o acidente. Com a nova graduação teve que se readaptar as suas condições de baixa visão pois, possui resíduo visual mono lateral de um olho e visão central de outro. Esse sujeito prefere a ampliação no computador por meio de material scaneado em formato PDF que coloca o texto com ampliação tamanho 16. A pessoa da comunidade, denominada como sujeito E, nos procurou em função de uma doença degenerativa no olho, que lhe acometeu retinose pigmentar com perda acentuada da visão periférica, e não sabia como lidar com a sua deficiência. Auxiliamos durante um período apresentando-lhe o ampliador de tela, o leitor de tela e de texto, com o uso do computador e também com curso de orientação e mobilidade.

Todos os materiais disponibilizados foram fornecidos a equipe dos Projetos de Pesquisa CETA e EDUTA pelos professores ou pelos próprios educandos, sujeitos participantes da pesquisa. Cada um dos sujeitos participantes da pesquisa assinou um termo de compromisso de usuário com deficiência visual comprovado por laudo/relatório médico, nos termos do inciso III, Art. 70 do decreto 5.296 de dezembro de 2004, de não divulgação do material que lhe foi disponibilizado.

Verificamos, por meio das entrevistas, que os educandos consideram muito importante o auxílio na aprendizagem por meio da TA, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Muito, Muito, muito, a diferença é absurda em aproveitamento, porque as matérias exigem muita leitura e tem que se concentrar e o fato de eu não ter visão total dificulta, eu fico, costumo digitalizar os textos e só ler pelo computador, e com essa possibilidade de áudio do texto eu percebo que isso só foi possível depois que o grupo me disponibilizou o áudio [...]. (Sujeito D)

O projeto contribuiu pra minha vida, muitas coisas. Nunca tinha mexido no computador, tô mexendo aqui, consigo ligar e desligar o computador, coloco o teclado com letra maior, escrever, fazer atividade. [...] o programa de voz, o problema é a cabeça da gente, tem muita coisa que ajuda a gente e muito. (Sujeito C).

Percebemos ainda, que o acompanhamento da equipe junto a pessoa com deficiência a auxilia também na melhoria da autoestima, como por exemplo verificamos na fala do sujeito D sobre o material fornecido para auxiliar nas suas atividades acadêmicas:

.... você quer que eu mande o texto para o projeto?Então eu existo quanto deficiente, eu percebo isso. (Sujeito D).

Todos os sujeitos participantes da pesquisa apontam para a importância da TA em suas vidas escolares e nas atividades rotineiras, no entanto, percebem que é difícil disporem das tecnologias (materiais e equipamentos disponibilizados no projeto) em tempo integral e individualmente nas suas vidas. O que conseguem é com o uso do aparelho celular (ou smartphone), em que os orientamos quanto ao áudio e ampliação do texto.

Observamos no desenvolvimento do atendimento com essas pessoas que o material precisa ser elaborado com bastante antecedência, em função do tempo que cada uma necessita

para leitura e compreensão do texto, bem como de constante lembrança aos professores e colegas de sala de suas dificuldades, como podemos verificar no depoimento a seguir:

tem uma cópia no Xerox eu preciso daquele texto, nós vamos trabalhar ele agora”. É um momento de muita tensão, eu fico muito tensa, porque eu sei que não vou conseguir acompanhar. [...] e uma outra situação, são os filmes legendados que projetam na parede, as vezes é uma legenda pequena que não dá, o áudio é outra língua, francesa por exemplo nesse dia, um dia desses e a legenda em português, então falei para o professor, desculpa mas eu vou fazer uma outra atividade, porque não estou enxergando e não estou ouvindo, não estou conseguindo interpretar. (sujeito D).

No desenvolvimento da aprendizagem do educando com deficiência há necessidade de formação específica para o professor, o que percebemos que as instituições de ensino que forma e que recebem esses alunos ainda não conseguem perceber a importância da proposta pedagógica e da adaptação dos currículos para esses alunos. Assim lembramos que todo discurso remete a outro discurso e que as condições de produção são fundamentais para um bom desenvolvimento pedagógico. Nas relações pedagógicas vemos presente as formações imaginárias do professor como o “detentor de todo o saber” e vemos aqui um deslize no momento em que se apresenta em que o professor “não sabe” como lidar com a pessoa com deficiência em sala de aula.

5 Considerações finais

Muitos desafios se apresentam frente a questões da educação inclusiva no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro. O mundo globalizado exigirá e possibilitará, cada vez mais, que pessoas com deficiências possam se constituir como cidadãos críticos e participativos. Para que isso efetivamente se constitua como prática, é necessário além de possibilitar condições de melhoria de acesso e de estudo, também compreender como esse educando consegue desenvolver-se nos *locus* educacionais em que se encontra.

Assim, os efeitos de sentido evidenciados na discursividade dos sujeitos da pesquisa apontam para a importância da TA no desenvolvimento da aprendizagem, como também de um olhar contínuo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Entendemos que o estudo que apresentamos possa contribuir para uma maior compreensão da TA na educação e estabelecimento de políticas de inclusão dos deficientes visuais e auditivos no Estado de Mato Grosso, assim como, novas possibilidades de leitura e interpretação.

Destacamos, ainda, como de fundamental importância valorizar, respeitar e compreender as diferenças manifestas por essas pessoas e envidar esforços para que possamos contribuir para a qualidade no processo educacional, social, entre outros aspectos, ou seja, fomentar a reestruturação curricular dos cursos e contribuir para a melhoria da qualidade educacional e de vida das pessoas com deficiência.

6 Referências

BERCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre- RS, 2013.

BORGES, José Antonio dos Santos. **Do Braille ao DOSVOX: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros**. Rio de Janeiro/UFRJ/COPPE. Tese de doutorado/Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, 2009.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria C. de Paula. Alunos com baixa visão. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos et al (Orgs). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia assistiva: favorecendo práticas pedagógicas inclusivas**. Revista PROFISSÃO MESTRE. Curitiba: Humana Editorial, ano 12, n. 133, outubro/2010, ISSN 1984-8528.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: (Org.) **Escritos** nº 04, Laboratório de Estudos Urbanos – LABEUB/NUDECRI, Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 1999a.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do discurso (AAD 69). In: GADET, F.;HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Tecnologia assistiva, acessibilidade e formação de professores: perspectivas de inclusão escolar**. Anais do V Seminário de Informática na Educação: as convergências/divergências das inovações tecnológicas nos cenários da educação básica ao ensino superior, vol.II, 2013. ISSN 2175-8778.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Ambientes potencializadores para a inclusão: tecnologias digitais de informação e comunicação e práticas inclusivas**. Anais do V Seminário de Informática

na Educação: as convergências/divergências das inovações tecnológicas nos cenários da educação básica ao ensino superior, vol.II, 2013. ISSBN 2175-8778.

A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA PARA ALUNOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

THE USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN A CLASSROOM FOR DEAF STUDENTS AND THEIR RELATION TO LEARNING

Glauca Ester Pereira Marchesin¹, Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos² e M^a. Jeong Cir Deborah Zaduski³

¹Especialização em Libras: Prática e Tradução/Intérprete, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
gal.lovely@hotmail.com

²Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD – UNOESTE

³Doutoranda em Educação pela Unesp – Campus de Presidente Prudente
Eixo Temático 1 – Educação Inclusiva

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar, através de fundamentação teórica, as principais diferenças entre deficiência auditiva e surdez, compreender o processo de inclusão escolar no Brasil e estabelecer as possíveis relações entre os recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula com a aprendizagem dos alunos surdos. Os recursos tecnológicos são inúmeros, mas é necessária uma seleção dos que favorecem a aprendizagem destes alunos em questão, principalmente no campo visual, uma vez que os surdos não contam com a utilização do campo auditivo. A educação bilíngue, que é o ensino da Língua Brasileira de Sinais juntamente com Língua Portuguesa é outro facilitador para a aprendizagem dos alunos surdos, pois permite a comunicação entre todos da sala de aula, além do profissional intérprete de Libras que colabora para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva para os alunos surdos. A metodologia a ser utilizada é a bibliográfica, por meio de pesquisas em livros, artigos científicos, decretos e leis nacionais. Com base nos resultados encontrados, observa-se que os materiais manipulativos também favorecem a aprendizagem dos alunos surdos, por isso o uso de tecnologias não deve ser limitado como única ferramenta.*

Palavras chave: *Surdez. Tecnologia. Aprendizagem. Inclusão.*

ABSTRACT

This study aims to understand and analyze, through theoretical foundation, the main differences between hearing impairment and deafness, to understand the process of school inclusion in Brazil and to establish the possible relations between the technological resources available in the classroom and the students' learning Deaf people The technological resources are numerous, but it is necessary to select those that favor the learning of these students in question, especially in the visual field, since the deaf do not count on the use of the auditory field. Bilingual education, which is the teaching of the Brazilian Language of Signals along with Portuguese Language, is another facilitator for the learning of deaf students, since it allows communication between all of the classroom, besides the professional interpreter of Libras who collaborates so that the learning Effectively for deaf students. The methodology to be used is bibliographical, through research in books, scientific articles, decrees and national laws. Based on the results found, it is observed that the manipulative materials also favor the learning of deaf students, so the use of technologies should not be limited as the only tool.

Keywords: *Deafness. Technology. Learning. Inclusion.*

1 Introdução

A pessoa surda, segundo o Decreto Federal nº5626/2005 é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais...”, ou seja, é uma pessoa a ser incluída na sociedade com a garantia de seus direitos e deveres, de acordo com a Constituição de 1988.

Há diferenças entre pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva, diferença que está diretamente relacionada à capacidade, ou não, de ouvir. Sendo assim, de acordo com a

perda auditiva de cada um, haverá uma classificação e para as perdas auditivas mais severas e profundas é utilizada a terminologia surdez.

A partir dessas especificidades, é importante ressaltar a maneira como essas pessoas surdas serão incluídas na sociedade, como também sua inclusão em âmbito escolar, ou seja, além da inclusão por meios sociais, a pessoa surda também deve ser incluída na escola e ter garantido o direito à aprendizagem.

A inclusão escolar é assegurada por lei a partir da década de 90, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

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 portadores de necessidades especiais.

1º. haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na rede regular, para atender às particularidades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a inclusão escolar, os alunos surdos são inseridos em salas comuns de ensino regular juntamente com alunos ouvintes, sendo necessária a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos que favoreçam a compreensão destes alunos surdos.

Além disso, outro fator importante é a atuação do profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que tem por sua função em sala de aula, acompanhar o aluno surdo e facilitar sua compreensão durante as aulas, estabelecendo traduções entre Libras e a Língua Portuguesa.

A partir de uma aprendizagem efetiva em sala de aula, os alunos surdos estarão melhores preparados para o convívio em sociedade, principalmente a partir de experiências vivenciadas no ambiente escolar, oferecendo um suporte de segurança, ou seja, maior autonomia para resolver obstáculos do cotidiano.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo compreender e analisar, através de fundamentação teórica, as principais diferenças entre deficiência auditiva e surdez, compreender o processo de inclusão escolar no Brasil e estabelecer as possíveis relações entre os recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula com a aprendizagem dos alunos surdos.

2 Metodologia

A metodologia utilizada neste artigo tem caráter bibliográfico, pois de acordo com Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A pensar na qualidade de ensino para os alunos surdos, enquanto professora regente houve inquietação e busca de propostas que facilitassem esta aprendizagem, então a pesquisa tornou-se necessária.

3 Caracterização da Surdez

A audição pode ser considerada como um meio de acesso à percepção dos sons do ambiente em que o indivíduo está localizado. Assim como a linguagem oral tem suas importâncias, principalmente para comunicação entre as pessoas, também a audição tem sua parcela neste processo, pois colabora efetivamente para a comunicação.

De acordo com cada causa, algumas pessoas podem adquirir a surdez antes do nascimento, durante o nascimento ou após o nascimento no decorrer da vida. Segundo Silva et.al. (2003) no Brasil, as principais causas de deficiência auditiva em pré-natais estão relacionadas à rubéola congênita, hereditariedade e fatores genéticos dos pais e do bebê.

Ainda de acordo com Silva et.al. (2003) os indicadores de riscos para os neonatos são: infecção congênita, peso do bebê inferior a 1500 gramas, anomalias craniofaciais, hiperbilirrubinemia, medicação ototóxica por mais de cinco dias, meningite bacteriana, boletim Apgar de 0-4 no primeiro minuto ou 0-6 no quinto minuto.

Para a autora citada os indicadores de risco para bebês de vinte e nove dias até dois anos de idade são: meningite bacteriana e outras infecções associada à perda auditiva neurosensorial, trauma craniano associado à perda da consciência, estigmas ou outros achados associados às síndromes, medicações ototóxicas e otite média persistente.

Silva et. al. (2003) caracteriza a deficiência auditiva:

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais; além de comprometer os aspectos linguísticos [...]. (SILVA et. al.,2003, p.17).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, o quanto antes elas forem encaminhadas a especialistas e avaliadas, maiores serão as chances da criança se desenvolver no aspecto global. Para os casos irreversíveis haverá uma atenção específica para esta criança e introduzida a linguagem dos sinais como a principal forma de comunicação.

Para Marchesi (2004) a surdez pode ser apresentada em apenas três tipos, a surdez condutiva, a surdez neurosensorial ou de percepção e a surdez mista. Cada tipo de surdez está diretamente relacionado ao local onde há a lesão e a maneira como compromete a audição, podendo ser reversível ou não.

Ainda para o referido autor, a surdez condutiva ou de transmissão é quando a lesão se localiza no ouvido externo ou no ouvido médio, prejudicando a passagem dos sons até o ouvido interno. Neste tipo o quadro clínico pode ser considerado reversível, pois a perda auditiva, de acordo com as classificações, chega até 60 decibéis.

A surdez neurossensorial ou condutiva afeta o ouvido interno ou a via auditiva para o cérebro. Para este tipo o som fica totalmente distorcido e geralmente não há reversão do quadro clínico, apenas uma melhora a partir do implante coclear.

A surdez mista é quando o local afetado é no ouvido interno e na via auditiva, ou ainda pode-se afetar o canal auditivo externo ou médio. Dependendo das causas de cada tipo de surdez, o componente ósseo do ouvido pode ser afetado e, com isso, a audição será perdida gradualmente.

Em relação às diferenças nas perdas auditivas, é importante ressaltar que “[...] a classificação da perda auditiva é: perda leve de 20 a 40 dB, perda média de 40 a 70 dB, perda séria de 70 a 90 dB e a perda profunda quando superior a 90 dB [...]”. (MARCHESI, 2004, p.174).

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Especial (BRASÍLIA, 2006, p. 19), é entendida como pessoa com deficiência auditiva aquela apresentar perda auditiva igual ou inferior a 69 dB. Para as pessoas com perda auditiva igual ou superior a 70 dB é definido como pessoa surda. A avaliação, ou exame, para detectar o tipo da perda auditiva é denominado audiometria e deve ser realizada por profissional da área de fonoaudiologia e/ou profissional da área de otorrinolaringologia.

3.1 Processo de inclusão escolar para alunos surdos no Brasil

A proposta da inclusão escolar é considerada recente, levando em consideração os avanços de forma gradual ao decorrer dos anos. A lembrar-se que antes de leis e decretos específicos da educação especial, os alunos com deficiência não poderiam frequentar instituições escolares. Ao decorrer dos anos, fica estabelecido o direito dos alunos com deficiência, porém de forma segregada, em salas diferenciadas das classes regulares.

Nos dias atuais, todos os alunos com deficiência têm o direito à educação, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1.990, ficando assegurado no Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990.)

Somente na década de 90 fica garantido o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola, cabendo ao Estado esta garantia, preferencialmente em rede regular de ensino. Por isso, levando em consideração as décadas anteriores e as pessoas com deficiências que não tiveram este direito, pode-se apontar que estes direitos, passando a valer a partir da década de 90, são recentes.

Em relação ao ensino regular para os alunos com necessidades educativas especiais, inclusive os alunos surdos, a LDB assegura para este público-alvo que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996)

A oferta e garantia de uma educação com qualidade aos alunos com deficiência, torna-se lei e implica em flexibilidade de currículos e metodologias compatíveis para cada tipo de deficiência, porém o foco principal para este trabalho é a área da surdez.

O aluno surdo matriculado em sala regular de ensino deve ter seu direito garantido a uma educação com qualidade, ser incluído de forma efetiva e participar das aulas juntamente com todos os demais alunos.

A comunicação do aluno surdo não pode ser uma barreira em sala de aula e, é necessário que este aluno participe, compreenda e principalmente que seja oportunizada a aprendizagem para ele.

Segundo o Decreto Federal nº 5626/2005 :

Art. 2º. Para os fins deste Decreto, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, 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).

A partir de 2005 com o Decreto nº5626 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passa a ser reconhecida e o principal meio de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Em sala de aula não é diferente, os alunos surdos têm direitos à comunicação.

Para que a comunicação entre todos da sala de aula seja priorizado, tanto dos alunos ouvintes para com o aluno surdo ou do aluno surdo para seu professor regente, a LIBRAS é entendida como processo facilitador da aprendizagem para estes alunos.

De acordo com Silva (2003) a Língua de Sinais é a primeira língua a ser adquirida pelo o aluno surdo e o ensino da Língua Portuguesa deverá ser ministrado como sua segunda língua, a partir da proposta de educação bilíngue.

Para o aluno ouvinte a Língua Portuguesa é a sua primeira língua a ser adquirida, sendo o ensino da Língua de Sinais a sua segunda língua, a lembrar-se que a comunicação entre todos da sala regular de ensino deve ser oportunizada.

É fundamental a importância da Língua de Sinais em sala regular de ensino ao aluno surdo e ouvinte, outro elemento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, é o profissional intérprete de LIBRAS. É ele o maior responsável para fazer a mediação entre o professor regente e o aluno surdo, a fim de garantir qualidade na comunicação.

Em relação à necessidade destes profissionais em sala regular de ensino, Lacerda (2013) afirma que:

Nesse sentido, são necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas, e em alguns casos a presença do intérprete se faz necessária para que alguns desses alvos seja alcançados. (LACERDA, 2013, p.50).

Além de facilitar a comunicação entre todos da sala regular de ensino, cabe ao profissional intérprete de LIBRAS, garantir a inclusão do aluno surdo, auxiliando o professor regente com estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem deste aluno.

O intérprete deve garantir também que o aluno surdo não fique isolado, mas que através dele haja interações com as diferenças, ensinando LIBRAS para os alunos ouvintes, enfatizando a construção do conhecimento a partir da educação bilíngue.

Em relação ao aluno surdo, o intérprete, desde o primeiro contato, deve se aproximar de forma afetiva do aluno, se colocar a disposição, reforçando a importância da comunicação entre todos da sala e esclarecer que está presente para que dúvidas sejam sanadas e que seu papel é o de ajudante neste processo comunicacional.

3.2 Facilitadores tecnológicos para alunos surdos em sala de aula

Nos dias atuais, o uso de tecnologias tem ganhado maior aceitação, inclusive em instituições escolares e até mesmo em sala de aula. A utilização destes recursos tecnológicos favorecem os alunos surdos, pois “[...] pela falta de audição, a capacidade visual dos surdos é aguçada [...]” (BRASÍLIA, 2006, p. 25).

Segundo Vaz (2012), quando se fala em utilização de recursos tecnológicos, logo se pensa no uso da informática em sala de aula, o que também é importante e válido no cotidiano escolar, porém torna-se necessário pensar em outras possibilidades que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

A pensar que, o uso dos computadores e informática não serve para tornar o aluno surdo o mais próximo da normalidade, mas sim que, estes recursos deverão ser considerados como um processo facilitador para aprendizagem.

Ainda de acordo com o referido autor, os softwares também são interessantes para sala de aula, mas como existem diversos tipos de softwares é importante que haja uma avaliação criteriosa para que este recurso seja educativo, igualando o máximo possível de oportunidades para a aquisição do conhecimento do aluno surdo em relação ao aluno ouvinte.

O sistema de escrita da língua de sinais, conhecido como *SignWriting* é outra importante ferramenta a ser utilizada em sala de aula, pois através desse sistema há expressão dos sinais, dos movimentos, a configuração de mãos, marcas manuais e a expressão facial que favorecem a compreensão do aluno surdo sobre os determinados conteúdos trabalhados, facilitando também a memorização das palavras com os sinais.

Para Vaz (2012) a utilização de tablets e celulares também colaboram com o aluno surdo em sala de aula, uma vez que estes recursos podem ser utilizados para recuperação de imagens, apresentação visual de objetos desconhecidos pelo aluno, entre outras especificidades.

A utilização da internet poderá ser apresentada em formato de videoconferência, através de programas e aplicativos como o Skype que em tempo real e simultâneo transmite a tradução para o aluno surdo em sala de aula.

Além disso, segundo Vaz (2012), a ferramenta mensageiros instantâneos permite ao aluno surdo tirar suas dúvidas com um intérprete, ou outra pessoa, que não esteja presente na unidade escolar. Porém para este recurso é imprescindível que o aluno já domine o sistema de escrita em Língua Portuguesa. A troca de mensagens poderá ser realizada através de SMS pelo celular ou através de aplicativos de conversa.

Os chats em vídeos são importantes como recursos em sala de aula, pois através deles o aluno surdo assiste a aulas já realizadas, principalmente nos dias em que esteve ausente, também poderá ser oferecido como um suporte para memorizar melhor os conteúdos, revendo quando julgar necessário.

Para o referido autor, os vídeos apresentados em sala de aula, priorizam por imagens, o que facilita a compreensão para estes alunos. É válido ressaltar que durante a exibição de vídeos e filmes, os tais sejam apresentados com legendas em formato *Closed Caption*, com preferência para textos curtos, verbos no infinitivo e o mais rico em detalhes de imagens possível para que o aluno consiga ter facilidade para memorização na relação entre imagem, sinal e a palavra escrita.

O implante coclear é um procedimento cirúrgico que deverá ser avaliado por médicos juntamente com a autorização da família para a sua realização. Em alguns casos pode facilitar o aluno com deficiência auditiva, principalmente na ampliação dos sons, permitindo uma melhor compreensão da linguagem oral de ouvintes. A decisão sobre a utilização não é pertinente à unidade escolar.

Os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula foram acima citados, ressaltando que com o decorrer dos anos, as tecnologias são modificadas e deverão ser atualizadas.

O principal foco desse uso é para oportunizar uma aprendizagem com qualidade para o aluno surdo, através de imagens, figuras que facilitem sua compreensão, valorizando sua identidade surda e sua cultura, para isso a língua de sinais deve estar presente em todos os recursos acima citados.

A função de um intérprete é de grande importância e não deve ser desvalorizado ou substituído por recursos tecnológicos, mas deve ser pensado apenas como um facilitador para o processo ensino aprendizagem.

4 Considerações Finais

Tendo em vista tantos recursos e ferramentas, é preciso lembrar que há recursos específicos para os alunos surdos, e durante a inserção em sala de aula, pode ser que desperte o interesse de todos para conhecimento e utilização. Por isso, o professor regente e intérprete são importantes, pois deverão dialogar com todos os alunos, explicando a importância desses recursos para a aprendizagem do aluno surdo, ressaltando suas especificidades, objetivando uma aprendizagem dinamizada e efetiva.

Quando apresentado o uso da internet em sala de aula, alguns alunos podem confundir a utilização e procurar por demais recursos que não condizem com a sala de aula. Em relação a isto, o correto é buscar supervisionar constantemente o aluno, para que seja utilizado somente da forma como combinado em sala com os profissionais.

Todos os recursos tecnológicos citados também poderão ser utilizados em sala de recursos multifuncionais, de forma individualizada ou coletiva com os demais alunos. Assim como o uso das tecnologias aliadas, como jogos educativos também colaboram para a aprendizagem, principalmente através de imagens, animações, legendas, pequenos textos e o profissional também deverá se preocupar com a escrita dos verbos no infinitivo para facilitar a compreensão do aluno surdo.

Com base nos resultados encontrados, observa-se que os materiais manipulativos também favorecem a aprendizagem dos alunos surdos, por isso o uso de tecnologias não deve ser limitado como única ferramenta.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24/01/2017

BRASIL. Decreto nº 5626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 de jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 04/02/2017

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24/01/2017

BRASÍLIA. Ministério da Educação e do Desporto. **Saberes e práticas da educação inclusiva – dificuldades de comunicação e sinalização – surdez**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso: 04/02/2017

LACERDA, F. B. C. **Intérprete de LIBRAS em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

MARCHESI, Álvaro et.al. **Desenvolvimento psicológico e educação-Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, R. I. et. al. **Cidadania, surdez e linguagem-Desafios e realidade**. 4ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

VAZ, M. Vagner. **O uso das tecnologias na Educação do Surdo na Escola Regular**.

FATEC-SP, Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Monografia apresentada para obtenção de título de tecnólogo, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc00073.pdf>
Acesso em: 04/02/2017

AVANÇOS E DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O DEFICIENTE INTELECTUAL

ADVANCES AND DIFFICULTIES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR THE INTELLECTUAL DISABILITY

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra², Maria Madalena Senna¹ e Francimar Batista Silva³

¹Mestre em Educação, professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

giuzacosta@gmail.com

²Pedagoga, aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

socorrosfb@gmail.com

³Pedagogo, professor do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

francimarbatista@hotmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente estudo busca identificar, dentro do contexto da educação inclusiva, os avanços e as dificuldades da política educacional para educação especial em específico no campo da deficiência intelectual. Integra o trabalho de final de curso de pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A metodologia de caráter bibliográfico, considerou os documentos produzidos no cenário da política educacional brasileira em diálogo com artigos acadêmicos. Constatou-se ações concretas relativas a inclusão para o desenvolvimento individual do aluno com deficiência intelectual, bem como, dificuldades dos sistemas educacionais para cumprir uniformemente os objetivos da política de educação especial.*

Palavras chave: *Política Educacional. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual.*

Abstract: *The present study seeks to identify, within the context of inclusive education, the advances and difficulties of educational policy for special education in specific in the field of intellectual disability. Integrates end-of-course graduate work in Special Education by the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The methodology of bibliographical character, considered the documents produced in the scenario of the Brazilian educational policy in dialogue with academic articles. Concrete actions regarding inclusion for the individual development of students with intellectual disabilities, as well as difficulties in the education systems to meet the objectives of the special education policy were found.*

Keywords: *Educational Policy. Inclusive education. Intellectual Disability.*

Introdução

O estudo busca identificar, dentro do contexto da educação inclusiva, os avanços e as dificuldades da política educacional para educação especial brasileira, no campo da deficiência intelectual. Parte da compreensão da política de educação especial imersa na complexidade do processo de ensino e aprendizagem, uso metodologias e instrumentos pedagógicos pensados e articulados em função da política de educação especial inclusiva pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A LDB/1966 confere o atendimento educacional especializado na modalidade de educação escolar a ser oferecido em qualquer momento de sua escolaridade, preferencialmente no ensino regular, assegurando currículo diferenciado, métodos, técnicas, recursos didáticos e profissionais qualificados de acordo com suas necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

A educação escolar direcionada aos portadores de necessidades intelectuais enfrenta

desafios quanto às práticas docentes originadas na cultura discriminatória registrada pela história. Assim, buscou-se selecionar trabalhos nas principais fontes de produção bibliográfica sobre o assunto: na Biblioteca Pública de Teses e Dissertações (BDTD) e na Revista Educação Especial na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foi escolhida amostra com nove trabalhos que interagem com as publicações do Ministério da Educação (MEC) e legislação pertinente.

1 Breve História da Política Educacional para o Deficiente Intelectual

A concepção compreendida pelo MEC sobre deficiência intelectual segue orientações da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que prevalece na ideia que são as pessoas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza mental, intelectual ou sensorial, nos quais, em presenças de barreiras, podem dificultar ou impedir a plena participação na sociedade. (MEC, 2012a).

A deficiência intelectual sempre foi um desafio para a educação especial. Segundo Platsch (2009, p. 78), teorias e metodologias de aprendizagem foram construídas a partir do estudo do francês Jean Itard (1774-1838) - primeiro teórico da educação especial que observou o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual, provando que é possível a aprendizagem destas crianças. Até então, a concepção de deficiência intelectual tida como deficiência no processo mental se associava à perspectiva organicista, de natureza neurológica. (CARVALHO e MACIEL, 2003, p.149).

Somente no século XX é que ocorre o processo de humanização do deficiente intelectual no ambiente escolar e clínico, buscando vencer a visão reducionista e classificatória da criança aos determinantes sociais que acabavam excluindo-a da escola e negando as possibilidades de aprendizado. O primeiro centro especializado para o cuidado das pessoas com deficiência intelectual no Brasil foi em 1926 - o Instituto Pestalozzi de Canoas, inspirado nas ideias do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi. Esta iniciativa impulsionou novas instituições que se dedicaram às necessidades específicas como a visual, auditiva e física. (MIRANDA, 2008).

Na década de 1950, visando o atendimento à família do portador de necessidade educacionais especiais, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ao longo da segunda metade do século XX, as APAEs se tornaram as importantes prestadoras de serviço educacional e de habilitação da pessoa com deficiência intelectual. (LOPES e MARQUEZINE, 2012, p. 490).

Na década de 1990, novas perspectivas se delineiam quanto as políticas sociais e educacionais para este segmento e tomam como signatários de documentos formulados no cenário internacional, com a Declaração de Salamanca (Salamanca/Espanha) que reuniu relatórios acerca das condições do atendimento educacional especializado nos países participantes e definiu diretrizes para integração das pessoas com deficiência aos sistemas educacionais. Este documento

contribuiu para a formulação da política pública de educação inclusiva, proclamando as escolas regulares como reduto principal para combater atitudes discriminatórias. (MEC, 2006, p. 330). A Declaração de Salamanca parte da premissa de que todos os alunos, sempre que possível, deverão aprender juntos independentemente das suas restrições ou barreiras, difundindo a necessidade de escolarização de crianças em escolas especiais, como complemento a escola regular, bem como, de investimentos no setor. (MIRANDA, 2008, p. 11).

Segundo Bueno (1993, p. 49), o desenvolvimento da política de educação especial também tem importante influência no desenvolvimento econômico do país, pois contribui para produtividade social, mas ressalta-se as dificuldades dos deficientes intelectuais são mais determinantes para o processo de aprendizagem do que as demais deficiências. O atraso no desenvolvimento, as dificuldades de aprendizagem e interação com o meio em que vive são as principais questões enfrentadas pelos professores. (ROSITO, BORTOLONI e ACORSI, 2015).

A Declaração de Montreal para a Educação Inclusiva em 2004 (Canadá) dispõe sobre a igualdade de direitos e oportunidades, embasada na construção de uma sociedade inclusiva. Uma mudança decorrente desta reunião foi a distinção da deficiência “mental” e “intelectual”, que foi difundida pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). (LOPES e MARQUEZINE, 2012, p. 489). Assim, a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

Outra distinção importante foi relativo ao conceito de “inclusão” e “integração”, embora com a mesma proposta de inserir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Neste sentido, segundo Miranda (2008, p.11), não se questiona o papel e a função da escola, ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto a inclusão considera a inserção de aluno, reconhecendo as inúmeras diferenças, e, ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra efetivamente preparado.

2 Leis e Documentos rumo a Inclusão: as perspectivas esperadas

Os avanços na legislação educacional na área da educação especial tem ganhado fôlego nos últimos trinta anos. Juntamente com implementação de novos recursos e tecnologias, bem como, a valorização dos profissionais em educação e dos segmentos de assistência social e a política de expansão dos cursos de pós-graduação tem produzido um cenário diferente da história.

A pessoa com deficiência intelectual é aquela que tem impedimentos físicos, mentais, intelectuais e/ou sensoriais em longo prazo, que encontram barreiras que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade, levando em consideração a igualdade de condições em

relação com as demais pessoas. (MEC, 2012b).

A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos, conforme define a Constituição Federal de 1988. (LOPES e MARQUEZINE, 2012, p. 488). Desta maneira, a educação inclusiva passa a ser garantida pelo princípio da dignidade da pessoa humana e por uma legislação voltada ao respeito às pessoas com deficiência, prevendo o direito ao atendimento educacional especializado.

Estas ideias foram difundidas durante a Convenção da Guatemala (2001) e incorporada a legislação brasileira por meio do Decreto nº 3.956 no mesmo ano. No artigo 1º deste Decreto define deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais do cotidiano, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001). Nestas condições, torna-se essencial a organização do ambiente, a metodologia e os instrumentos pedagógicos estratégicas para desenvolvimento das habilidades cognitivas. (MEC, 2007).

É possível reconhecer que existem recursos que se mostram capazes de dificultar ou impedir desenvolver ou retardar/bloquear as habilidades naturais das pessoas com deficiência intelectual, que se associam às condições do ambiente escolar e às relações que se estabelecem no meio, fazendo com que a educação inclusiva seja importante para o desenvolvimento individual do aluno com necessidades especiais.

Com base na LDB/1996, a Educação Especial passou a ser uma modalidade e em seu art. 59 direciona-se que os sistemas de ensino terão organização curricular, metodológica, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades educacionais específicas, dando condições necessárias para o processo de inclusão. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), no artigo 17, define que todo o sistema público e privado deve estar em articulação com a educação inclusiva, mediante a promoção das condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, adaptação curricular e direcionamento para o trabalho. (MEC, 2001).

Dentro do contexto proporcionado pela LDB/1996 e, mais tarde, pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) o atendimento especializado deverá ocorrer em um ambiente público ou conveniado, seja na forma completar ou suplementar, e dispor das tecnologias assistivas conforme as necessidades específicas de cada aluno. (MEC, 2012c).

Mas para a efetivação do princípio da educação inclusiva não deve ser simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada das crianças no sistema educativo, como já apontava Bueno (1999), destacando pesquisas e estatísticas capazes de representar a realidade neste cenário.

Visando a articulação dos projetos e programas em desenvolvimento, é instituído o Decreto nº 7.612, de 17/11/2011, que cria o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência a ser executado pela União em colaboração com os entes federativos e sociedade, que atuará em conjunto com as políticas de formação dos profissionais. (BRASIL, 2011).

Diante da política implementada, reconhece-se a necessidade de haver uma socialização, um acolhimento e um empenho pela inclusão e integração do aluno, e que a prática pedagógica esteja atenta às necessidades educacionais específicas de cada aluno especial, privilegiando o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais.

3 Organização Pedagógica para a Deficiência Intelectual: lapso de inclusão

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes e assegurem a qualidade necessária, apoiada por um currículo apropriado, nas modificações organizacionais e estratégias de ensino. Há mais de uma década a inclusão efetiva não se concretizou integralmente, isto mostra que a dificuldade trazer das leis para a realidade.

Para Monteiro (2003) a inclusão do aluno com deficiência reforça a necessidade de uma aproximação maior entre professor e aluno. A exploração das potencialidades do deficiente intelectual deve estar no centro dos objetivos pedagógicos, de modo a incentivar o respeito aos limites e as expectativas de avanços. Favorecer a construção do conhecimento por essa via é importante para a melhoria da qualidade do ensino. Desta maneira, a ação pedagógica voltada para desenvolvimento das potencialidades representa uma condição para a educação inclusiva.

Mantoan (1993, p, 3) explica que a integração escolar como um sistema interconectado que envolve a capacidade de adaptação do aluno e sua integração com a sala de aula regular, sendo gradativa e a inclusão escolar é radical. Neste movimento, a escola comum e a especial devem se articular, contudo a especial deve complementar a escola comum. (MEC, 2006, p. 9).

Entende-se que o estudante com necessidades especiais não deve ser tratado como um problema, mas sim como sujeito importante no processo de reconhecimento dos valores democráticos pela sociedade. Desta maneira, o aluno com necessidades educacionais especiais passa a sentir-se participante da sociedade, exigindo esforço das políticas públicas que proporcionarão a integração aos meios – escola e trabalho.

Muitos obstáculos encontra-se entre a escola regular e a escola especial. Embora tenham instrumentos semelhantes de ação e organização pedagógica, a escola especial sempre foi um desafio para a sociedade, quando se considera o contexto político-educacional que valorizou os fatores de exclusão, muito bem enraizadas no modelo tradicional de ensino e na perspectiva de um projeto pedagógico fadado às conveniências escolares.

Segundo Gomes et. al. (2007, p. 27), o desafio da inclusão na educação especial vai além

da questão humanitária, visto que, as deficiências mais severas requerem um trabalho especializado e estrutura específica, que geralmente não há retorno direto para o sistema econômico, mas permite que a família participe da sociedade integralmente.

A adaptação curricular atenta-se para a metodologia adequada com modificações em seus agrupamentos e organizações temporais para dar conta das necessidades individuais. Desta maneira a atividade docente, segundo Heredero (2010, p. 198) estão dispostas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar; no currículo desenvolvido em sala de aula; no nível individual de cada aluno. Observa-se que os níveis de atuação curricular pode ser um regulador do projeto político pedagógico, como afirma Batista e Mantoan (2006, p. 17).

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma da escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para os alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

Compreende-se que currículo adaptado é um recurso importante para o planejamento pedagógico capaz estimular o aluno a superar suas deficiências, facilitar a aprendizagem e a integração do aluno. Assim, devem considerar a individualidade e refletir acerca do impacto individual e grupal das adaptações. Espera-se que o profissional deva estar preparado para cumprir os objetivos, conteúdos e avaliação concernentes com a implementação e efetividade da educação inclusiva. Contudo, Batista (2006, p. 26) lembra que esta preparação não deve ser substitutivo, mas facilitador e complementar ao ensino regular e deve estar presente também no currículo funcional. (MEC, 2001, p. 58).

Ao que pese o deficiente intelectual ter muitas barreiras, tais como: motora, cognitiva, que refletem atrasos na aprendizagem e desenvolvimento intelectual, como na concentração, memorização, comunicação, no aspecto social, exige do Estado políticas de formação de professor consistente e periódica, para que mantenha uma determinada regularidade e possa, enfim, registrar resultados concretos.

4 Considerações Finais

O estudo trouxe à tona reflexões sobre a política educacional voltada para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Observou-se que para escola se considere inclusiva, deve reconhecer as necessidades dos alunos especiais e cumprir com os determinantes legais, ao mesmo tempo proporcionar a cidadania, mas é fundamental a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos capazes de levar em consideração as diferentes necessidades das crianças.

Desta maneira, reconhece-se que existem ações concretas relativas a inclusão para o desenvolvimento individual do aluno com deficiência intelectual no cenário educacional

brasileiro, como também, dificuldades dos sistemas educacionais para cumprir uniformemente os objetivos da política de educação especial. Até lá o Estado deve empenhar-se na promoção da formação pedagógica e os recursos para isto necessários.

Ao voltar-se para a trajetória histórica da educação especial é possível reconhecer que para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, é necessário vencer os desafios impostos por uma sociedade de exclusão social historicamente constituída. É fazer valer os direitos assegurados por lei como determina a LDB dever do Estado a promoção do acesso à educação. Sendo assim, é direito de todos sem exceção um ensino de qualidade, onde o educando deve ser respeitado em suas diferenças, e a escola tem o dever de promover as mudanças inclusivas para que exista atendimento à diversidade com acesso ao conhecimento e a educação seja um direito de todos.

É inegável que as políticas educacionais e seus documentos signatários engendrados nos últimos anos tenham sido fundamentais para a formulação de programas de apoio educacional e para a criação de novas legislações basilares no setor. Assim, na medida em que a missão do Estado é assegurar a educação de qualidade para todos, para todos deve-se cumprir o roteiro de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, realização de recursos e parcerias com a comunidade. É um trabalho ainda em construção.

Referências

BATISTA, C. A. M; MATOAN, M. T. E. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: SEESP/MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 10 de mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Presidência da República, 1996.

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

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 07- 26, 1999.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR:** sistema 2002, Temas em Psicologia da SBP, v. 11, nº 2, p. 147– 156, 2003.

GOMES, A. L. L. V. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.** In: *Inclusão: revista da educação especial.* v. 5. n. 1. Brasília: MEC, SEESP, jan/jul., 2007.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum, Education.* Maringá, v.3\v.2, n.2, p.193-208, 2010.

LOPES, E; MARQUEZINE, M. C. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores.** *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília,* v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão:** Escola (de qualidade) para Todos. Campinas, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial.** Brasília: MEC, 2001.

_____, **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** Deficiência física. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. In: SCHIRMER, Carolina R. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília: MEC, 2007.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com deficiência. **Avanço das políticas públicas das pessoas com deficiência:** uma análise a partir das conferências nacionais. 1ª ed. Brasília, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A alfabetização de crianças com deficiência:** uma proposta inclusiva. Caderno de Educação especial. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. Ed. rev. e atual., Brasília, 2012c.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p. 86. (Série legislação, nº 125).

MIRANDA, A. A. B, **Educação especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Especial education in Brazil: an historical development. Cadernos de História da Educação, n. 7, jan./dez. 2008.

MONTEIRO, A. T. M. **Educação inclusiva**: um olhar sobre o professor. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. **Tese** (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

ROSITO, M. C.; BORTOLONI, S; ACCORSI, M. I. **Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015.

CARACTERIZAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATENDIDAS PELA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CHARACTERIZATION OF THE PSYCHOMOTOR SKILLS OF PEOPLE WITH DISABILITIES SERVED BY THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE ROOM

Mariane da Piedade Oliveira¹, Luís Paulo Pires Corrêa², Deyliane Aparecida de Almeida Pereira³

¹Pós Graduação em Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

marianeoliveira49@yahoo.com

²Especialista em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

profluispaulopires@gmail.com

³Doutoranda, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

coord.pedesp@ngime.ufjf.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Objetiva caracterizar o perfil psicomotor de escolares que utilizam a sala de recursos de uma escola no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais. Trata-se de um estudo descritivo exploratório, em que amostra foi composta por quatro alunos deficientes usuários da sala de recursos. Utilizou-se como instrumento de avaliação a “Bateria psicomotora de Vitor da Fonseca”. Verifica-se que a idade média da mostra é de 9,25 anos, 50% está na quinta série do ensino fundamental, 75% apresenta atraso no desenvolvimento motor para andar e correr. Vinte e cinco por cento teve problemas durante o nascimento, 25% apresentam reações alérgicas a certos alimentos e apresentaram doenças na infância. Conforme a fatores psicomotores 50% apresentaram perfil dispráxico, ou seja, dificuldade no controle, quanto a tonicidade, práxia global e práxia fina. Observa-se atraso no desenvolvimento nas habilidades motoras finas, bem como o desenvolvimento cognitivo e de linguagem, compreendendo as primeiras fases da infância. Sendo assim, evidencia-se o importante papel dos professores de AEE, a fazer uso da psicomotricidade como ferramenta facilitadora no processamento de aprendizagem para que estas intervenções auxiliem no desenvolvimento cognitivo, motor e social contribuindo efetivamente no alicerce para a aprendizagem global e ao convívio social.*

Palavras-Chaves: *Deficiência. Psicomotricidade. Avaliação.*

Abstract: *It aims to characterize the psychomotor profile of students who use the resource room of a school in the municipality of the mesourregion of Campo das Vertentes, in the state of Minas Gerais. It is a qualitative and quantitative study of descriptive exploratory type, in which the sample was composed of four disabled students, users of the resource room. It was used as an evaluation tool the "Vitor da Fonseca Psychomotor Battery." It is found that the average age of the show is 9.25 years, the majority (50%) is in the fifth grade (year) of elementary school, 75% have delay in the motor development for walking and running. 25% had problems during birth, 25% have allergic reactions to certain foods, 25% had disease in childhood. And as psychomotor factors, 50% had dyspraxic profile, that is, difficulty in control, in tonicity, overall praxis and thin praxis. Delay is observed in the developing fine motor skills, as well as the cognitive and language development, including the earliest stages of childhood. Thus, highlights the important role of ESA teachers who make use of psychomotor as facilitating tool in the processing of learning so that these interventions aid in cognitive, motor and social development, effectively contributing to the foundation for global learning and social interaction.*

Keywords: *Disability. Psychomotor. Evaluation.*

1 - Introdução

Muito se avançou nos últimos anos, com políticas voltadas ao acesso à educação, a inclusão social e à acessibilidade, mas a realidade está longe de ser o ideal. Um dos desafios da educação é

tornar a escola acolhedora das diferenças e das diversidades, pois está subsidiada no modelo tradicional de educação, que seleciona seus alunos, e trabalha apenas com os que atende suas expectativas. Segundo Mantoan (2003), seja na escola ou até mesmo na sociedade, estão atuando com pessoas com deficiência de modo exclusivo, considerando-os como diferentes e naturalmente os excluindo do convívio social.

Objetivando equiparar as oportunidades de acesso e permanência do aluno deficiente, minimizar as defasagens no ensino-aprendizagem e no acesso ao currículo, foi promulgado no ano de 2008, o Decreto nº 6571, de 17 de setembro, que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o decreto este serviço deve ser implantado nas instituições de ensino básico e deve auxiliar o aluno com deficiência no desenvolvimento na vida escolar, pessoal, social e favorecer a sua inclusão na escola. Ademais, promover a socialização e o desenvolvimento cognitivo, a saber, atenção, linguagem, memória de trabalho, função executiva, percepção visual auditiva.

Segundo Santos (2014), o AEE surge como uma proposta que visa à plena participação do aluno na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico da criança, ou seja, no seu desenvolvimento global, para isso, devem-se incluir intervenções psicomotoras na prática pedagógica no atendimento educacional especializado.

Segundo Fonseca (1995), o perfil psicomotor se caracteriza na intervenção e identificação das potencialidades e dificuldades que o aluno apresenta, atendendo progressivamente suas necessidades, vindo a contribuir para uma reflexão visando minimizar tais problemas psicomotores, a saber, tônus e equilíbrio, esquema corporal, noção do tempo e espaço, memória visual, linguagem, lateralidade, práxia fina e global podendo afetar diretamente no cotidiano do educando, pela não realização das tarefas simples do dia a dia, e por outro, as dificuldades escolares, problemas na alfabetização e no convívio social, como por exemplo: afeta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico da criança, ou seja, seu desenvolvimento global, e sua criatividade (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, é imprescindível a investigação das influências dos problemas psicomotores sobre a aprendizagem, visto que, esta reflexão pode colaborar para compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no espaço.

Portanto, o presente estudo visa caracterizar o perfil psicomotor de escolares que utilizam a sala de recursos, pois tais comprometimentos podem contribuir para que docentes estruturam a sua prática psicomotora e estimulem a zona de desenvolvimento proximal do aluno, além disso, identificar e promover as estratégias capazes de favorecer a inclusão, os modelos educacionais

centrados na valorização das habilidades e competências, e os estímulos adequados da escola e da família para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

2 - Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória que objetivou caracterizar o perfil psicomotor de escolares que utilizam a sala de recursos de uma escola no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais.

A amostra foi composta por quatro alunos (dois deficientes visuais, dois deficientes auditivos), sendo os critérios de inclusão a frequência (assiduidade) ao atendimento na sala de recursos e possuir deficiência diagnosticada. Foram excluídos os alunos que não apresentam diagnóstico de deficiência. Todos os preceitos éticos foram respeitados, e a aplicação do instrumento de avaliação ocorreu após autorização dos pais dos alunos, e o consentimento de alguns intervenientes (coordenador do AEE, e supervisora municipal de educação), que se encontram diretamente e indiretamente relacionados e encarregados de educação aos respectivos alunos.

A coleta dos dados ocorreu a partir de uma anamnese, preenchida pela família, e pela aplicação da Bateria Psicomotora de Fonseca (FONSECA, 1975), para isto, foi construído um plano de sessões com as atividades relacionadas a bateria psicomotora de Fonseca (1975), aplicadas nos meses de fevereiro à abril de 2016.

A avaliação foi realizada na sala de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos), e todos os materiais foram organizados antes de cada avaliação. A forma de observação e avaliação cumpriu-se através da aplicação da Bateria psicomotora de Vitor da Fonseca (1975) que verifica os fatores psicomotor, a saber, tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal e práxia global e classificando os perfis em: Apráxico, Dispráxico, Euprático e hiperpráxico.

Os dados foram organizados e tabulados no Microsoft Excel, sendo que as cotações para cada fator psicomotor obedecem a um conjunto de critérios estabelecidos por Fonseca (1992). Utilizou-se da estatística descritiva para apresentar as medidas de tendência central (média), valores de dispersão em torno da média (desvio padrão) e frequência relativa.

3 - Resultados

Na Sala de Recursos onde oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais, atualmente são atendidos no contra turno de escolaridade, nove alunos com as seguintes deficiências: intelectual,

física, auditiva, uma criança com baixa visão, além de alguns alunos com os diagnósticos de transtornos globais de desenvolvimento e déficit de aprendizagem.

Estes alunos estão matriculados no ensino regular, sendo acompanhados pelos profissionais da escola e pelo professor de apoio que atua dentro da sala de aula, auxiliando o aluno com deficiência, facilitando, mediando e/ou adaptando os meios para que o processo ensino/aprendizagem se torne significativo para o aluno, promovendo assim, a interação e a comunicação ativa entre o aluno com deficiência, o professor regente e os demais alunos da sala. Nesse sentido, para que os alunos com deficiência acompanhem e participem ativamente do processo ensino/aprendizagem nas escolas, é construído o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), adaptando o currículo escolar às necessidades e especificidades dos mesmos. Portanto, os resultados apresentados contribuirão para estruturação do PDI e qualificar os serviços oferecidos a estes discentes.

Tabela 1: Perfil dos alunos deficientes, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais, quanto a série escolar, composição da família antes e após a gestação, idade que andou e que falou, desenvolvimento motor e sono, segundo auto relato dos pais, expressos em frequência relativa

Variável	%
Série escolar	
Primeira	25,0
Terceira	25,0
Quinta	50,0
Composição familiar antes concepção da criança	
Avos	50,0
Pai e Mae	75,0
Irmãos	25,0
Composição familiar após concepção da criança	
Avos	50,0
Pai e Mae	50,0
Irmãos	25,0
Idade que andou	
12 a 18 meses	50,0
> 19 meses	50,0
Idade que falou	
Não fala	25,0
1 ano	50,0
5 anos	25,0
Desenvolvimento motor	
Andar	75,0
Correr	75,0
Sono	
dorme bem, calmo	50,0
agitado, tem pesadelos	50,0

Fonte: Elaborado pelos autores

Dos alunos pesquisados, 50% encontra-se com idade de 9,25%, e 4,5% no que diz a entrada para escola; 50% encontra-se matriculado no 5º ano, 25% encontra-se matriculados no ciclo de alfabetização, primeira e terceira serie do ensino fundamental. Na concepção da criança antes do nascimento, era composta 50% por avós e 75% por pais; após nascimento observa-se que abaixou

para 50% a composição da família por parte de pai e mãe, isso ocorre frequentemente por baixa aceitação da criança com deficiência, ou por fatores internos e externos colaboram para aumentar o estresse familiar e exercem grande influência nas interações e relações familiares (SA e RABINOVICH, 2006).

Verifica-se que 50% das crianças andou na idade ideal ao desenvolvimento; no que diz respeito a fala, 25% não fala devido ao quadro da deficiência auditiva, 25% começou a falar aos 5 anos de idade devido a deficiência auditiva, após uso do aparelho auditivo, 50% teve seu desenvolvimento na fala com 1 ano de idade. Quanto ao desenvolvimento motor 75% anda e corre sem dificuldades; quanto ao sono, 50% é calmo e 50% tem sono agitado.

Tabela 2: Perfil dos alunos deficientes, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais, quanto a planejamento da gravidez, problemas de saúde, tipo de parto, problemas durante a gravidez, problemas alimentares, doença na infância, independência nas atividades de vida diária e participação familiar na vida escolar do filho, segundo auto relato dos pais, expressos em frequência relativa

Variável	Sim
Planejamento da gravidez	75,0
Problemas de saúde durante a gravidez	75,0
Problemas durante o nascimento	25,0
Problemas alimentares	25,0
Doenças na Infância	25,0
Independência nas atividades de vida diária	25,0
Família participa da vida escolar do filho	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme a tabela 2, todas as famílias participam ativamente da vida escolar de seus filhos, 75% teve sua gravidez planejada e saudável, Vinte e cinco por cento teve problemas durante o nascimento (cordão umbilical em volta do pescoço), dentre os problemas alimentares, 25% apresentam intoxicações a certos alimentos; conforme doenças na infância 25% dos filhos tiveram doenças na infância: meningite pneumocócica, que ocasionou a deficiência auditiva (Surdez profunda bilateral), infecção hospitalar.

Ainda sobre a independência nas atividades rotineiras 75% apresenta e grande dependência nas atividades, em casa ao despir/vestir, na higiene presencia-se uma maior colaboração na tarefa de limpar a boca ou de lavar os dentes; ou na área da alimentação verifica-se uma tentativa de comer autonomamente, na escola, necessitando de acompanhamento com o professor de apoio. Enfim, que as crianças apresentam um conjunto de particularidades que traçam e consolidam a sua individualidade, pelo que será de extrema importância a adequação de todas as situações de aprendizagem às suas especificidades.

Tabela 3: Resultados individuais dos fatores psic motores da bateria dos alunos deficientes, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais

Sujeitos	1	2	3	4
Aspecto Tipológico	Endomorfo	Ectomorfo	Mesomorfo	Endomorfo
Tonicidade	1,89	2,89	2,11	2,33
Equilíbrio	1,57	2,21	1,86	1,86
Lateralidade	20,00	28,00	20,00	18,00
Noção corporal	2,00	3,80	3,60	2,20
Praxia Global	1,33	3,17	2,50	1,67
Praxia Fina	2,00	3,67	2,67	1,67
Tipos de perfil psicomotor	29,00	46,74	35,48	28,97
Déficit de aprendizagem	Normal	Normal	Normal	Normal

Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se na tabela 4, cada aluno é representado por uma numeração e aspecto tipológico, ou seja, Endomorfo, caracterizado pelo aspecto arredondado e amolecido do corpo, troncos extensos e membros curtos. Ectomorfo é caracterizado pela linearidade e magreza corporal com tronco reduzido e membros compridos. Mesomorfo, caracterizado pela estrutura muscular e atlética do corpo. (FONSECA, 1995). E observa-se que nenhuma criança apresenta déficit de aprendizagem motora, apresentam apenas um atraso motor, com a tonicidade normalizada, embora alguns movimentos eram fragmentados e dissimétricos.

No que concerne ao equilíbrio, tem-se limitações no equilíbrio dinâmico, a maioria, sendo 75%, apresentou uma capacidade diminuída na execução de movimentos mais precisos. Na Lateralidade caracterizou-se domínio em um lado do corpo (esquerdo/direito), onde tem mais dominância, evidencia facilidade no esquema corporal e na organização do espaço temporal, embora muitas dificuldades estejam condicionadas as suas incapacidades e limitações, seja pelo tipo de deficiência ou por não reconhecimento de direita e esquerda, na incapacidade de comunicação e de visão, ao nível de coordenação apresentam destrezas e aptidões principalmente na praxia global.

Tabela 5: Média final, Desvio Padrão e Escore Final dos fatores psic motores da bateria dos alunos deficientes, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, no município da mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais

Sujeitos	Média final	Desvio Padrão	Escore Final	Interpretação
Tonicidade	2,31	0,43	2	Perfil dispráxico
Equilíbrio	1,88	0,26	1	Perfil apráxico
Lateralidade	21,50	4,43	21	Normal
Noção corporal	2,90	0,93	3	Perfil eupráxico
Praxia Global	2,17	0,83	2	Perfil dispráxico
Praxia Fina	2,50	0,88	2	Perfil dispráxico

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme a tabela 5, quanto a Tonicidade, práxia global e práxia fina, as crianças apresentaram perfil dispráxico, ou seja, realização com dificuldade de controle (satisfatório); Na tonicidade, os alunos não evidenciaram de forma significativa, nenhum dos estados tônicos presentes na BPM de Fonseca (1975), porém teve bom nível de organização psicomotora, um grau de maturidade neurológica normalizado, pois consegue suportar os padrões antigravíticos e

sequenciar, de forma ordenada, as distintas aquisições do desenvolvimento postural e da preensão (FONSECA, 1992).

No que diz ao Equilíbrio, apresentaram o perfil apráxico, realização imperfeita, incompleta e descoordenada; os alunos obtiveram uma incapacidade em conservar o equilíbrio com os olhos fechados, o que pode dever-se à insegurança sentida na marcha, assistindo-se também a pequenas oscilações multidirecionais e inquietação. Porém, não se evidencia rigidez corporal, desvios ou assimetrias corporais.

Já a noção corporal tem-se ao perfil eupráxico, que é realização adequada e controlada (bom), e por fim quanto a lateralidade os alunos apresentaram perfil normal, ou seja, mostrou-se nas atividades realização perfeita e harmoniosa bem controlada. (FONSECA, 1992)

Analisando o processo educacional destes alunos, observa-se o atraso no desenvolvimento nas habilidades motoras finas, bem como o desenvolvimento cognitivo e de linguagem compreendendo desde as primeiras fases da infância.

4 - Discussão

Os resultados observados durante a execução das tarefas da Bateria Psicomotora, relacionam-se a níveis hierárquicos, desde a tonicidade até a estruturação espaço temporal. Sendo de extrema relevância a programação antecipada e adaptada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, e para ter-se um trabalho harmonioso e significativo.

Resultados demonstraram alteração diante de problemas de dificuldade visual que é o estrabismo, este problema poderá influenciar a escolha realizada sobre a lateralidade ocular. Conforme resultados, no que respeita à lateralidade sentiram-se algumas dificuldades devido às limitações presentes no fator equilíbrio, pelo que se assistiu a uma reduzida habilidade na sustentação do equilíbrio unipedal e na reprodução de passes amplos e coordenados.

Aos alunos com deficiência auditiva, como não estabelece uma boa comunicação oral, muitas tarefas foram comprometidas, bem como a sua confiança. Neste sentido, durante a ocorrência dessas situações, poderá recorrer-se a outros tipos de comunicação (por exemplo a LIBRAS, comunicação gestual, expressão facial e corporal) para conseguir perceber a sua real compreensão pela tarefa. Assim, os resultados que os alunos apresentaram são com perfis psicomotores de aprendizagem normal, porém revelaram alguma desorganização dispráxica, ou seja, realização com satisfatória dificuldade no controle das habilidades motoras.

Portanto, a elaboração e organização dos diversos fatores da BPM respeitam uma característica fundamental: o de formarem um sistema. Todos os fatores se influenciam muito nesse processo, e por este motivo tem-se as dificuldades ou potencialidades. Todavia, o nosso papel enquanto observadores e avaliadores da psicomotricidade deve passar essencialmente por

identificar, perspectivar e, proporcionar uma antecipação nas formas de como o cérebro integra, processa e elabora a informação.

A intervenção é consequente influente na alteração de comportamentos de um aluno, com estas características encontram-se intimamente relacionadas com a dotação do primeiro de um conhecimento consciente e saudável de cada um dos fatores enunciados. Porém, sabemos que este saber deverá ser agrupado e adaptado para o domínio da prática, pois a teoria se não parece induzir as tão almejadas mudanças comportamentais, que na deficiência, são pequenas grandes conquistas repletas de harmonia entre ambos os intervenientes: professor e aluno. (FONSECA e MENDES, 1987).

5 - Conclusão

Conclui-se que a psicomotricidade, alicerçada por seus instrumentos metodológicos, é uma área do conhecimento interligada a educação. Por meio da aplicação da bateria psicomotora, é possível verificar e quantificar o comportamento psicomotor de escolares. No entanto, mostrou sua complexidade sobre a inter-relação os fatores e subfatores que compõe esta bateria, ou seja, na comunicação, e adaptação das atividades de acordo com a necessidade específica de cada aluno.

Nota-se que a criança com deficiência, submetida a um trabalho contínuo psicomotor, expressará melhorias ao seu nível psicomotor. Essas melhorias esteve presente em todos os fatores, embora apenas no desenvolvimento das habilidades motoras finas obteve atraso no desenvolvimento, bem como o desenvolvimento cognitivo e de linguagem.

Neste sentido, através de vivências proporcionadas pelas praticas de psicomotricidade, a criança é estimulada a experimentar e explorar diferentes sensações através do corpo, dando-lhe condições de desenvolver sua autonomia e sua potencialidade corporal. Assim, a psicomotricidade constitui uma valiosa ferramenta a ser utilizada, no espaço do AEE, e na escola, proporcionando na criança um desenvolvimento cognitivo, motor e social, o que contribui muito no bom desempenho da aprendizagem e facilita no seu convívio social.

Por fim, o atendimento educacional especializado tem grande importância para ajudar o aluno com deficiência e se desenvolver na vida escolar, pessoal, social e favorecendo na inclusão escolar.

Considerando as conclusões obtidas, acreditando na total sintonia que deve haver entre os aspectos cognitivos e psicomotores para o êxito no desenvolvimento da criança com deficiência com trabalho bem planejado e interdisciplinar resultará na minimização das dificuldades em aquisições para sua inserção no contexto escolar e quem sabe no bom e natural aprendizado. Assim, recomenda-se a continuidade de seguimento desse projeto, destacando que o trabalho de consciência corporal favorece o ajuste efetivo e emocional, a espontaneidade, socialização a

organização perceptiva, o respeito às regras, conseguindo assim o alicerce no desenvolvimento integral da criança.

6 - Referências

Autor mimeo. **Contributo da Psicomotricidade no Desenvolvimento Global de uma Criança.** Universidade do Porto Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14623/2/6502.pdf>. Acesso em 20 de agosto 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ secretaria de Educação Especial.** MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 31/03/2016

_____. Decreto 7611/2011 – **Revoga o Decreto nº 6571/2008** e Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>. Acesso em 14/03/2016.

CORSO. H. V. **Atrasos maturativos e dificuldades de aprendizagem.** IN._____. Aprendizagem: tempos e espaços de aprender. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008, p. 108 a 126

FONSECA, Vitor. **Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade.** Lisboa: Editorial Notícias, 1976.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem** – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar (3ª ed). Lisboa: Âncora Editora, 2004.

_____. **Manual de Observação Psicomotora** – Significação psiconeurológica dos factores psicomotores. Lisboa: Editorial Noticias, 1992.

_____. **Manual de Observação Psicomotora, Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vitor; e MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu?** Perspectivas psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro. 2010. P. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 19/05/2016.

LUSTOSA, Neusa P.; FIORENTIN, S.; ROCHA, D. L. S. **Psicomotricidade e Alfabetização.** Temática: Formação de Professores. 2004. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0133.pdf>. Acesso em 15/05/2016

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, M.. **Avaliação psicomotora em crianças com lesão cerebral: uma abordagem fisioterapêutica.** Dissertação de Mestrado em Educação, na área de Actividade Física Adaptada. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas 2001.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** 3ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 334p. 1973.

SA, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** vol.16, n.1, pp. 68-84. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008. Acesso em: 20/01/2017

SANTOS; D O. **Psicomotricidade e aprendizagem no AEE** (atendimento Educacional Especializado). UCAM; Salvador. 2014. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/51609.pdf. Acesso em: 05/05/2016

COMPREENSÕES INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES?

INITIAL UNDERSTANDINGS ABOUT SCHOOL INCLUSION: WHAT DO TEACHERS TELL US?

Erica Aparecida Capasio Rosa¹, Ivete Maria Baraldi².

¹ Bolsista CNPq de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista

–UNESP, campus de Rio Claro.

erica.cap.rosa@gmail.com

² Professora do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista –UNESP, campus Bauru

ivete.baraldi@fc.unesp.br.

Eixo Temático 1 - Educação Inclusiva

Resumo: *Esse artigo tem a intenção de apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento e trazer algumas compreensões iniciais de que modo os professores entrevistados entendem a inclusão escolar, por meio de suas narrativas. Para cumprir com esse objetivo, utilizamos as narrativas produzidas a partir da oralidade utilizando-se a História Oral como metodologia pesquisa. Os resultados parciais, os professores entrevistados, por estarem lecionando em uma instituição escolar com um modelo diferenciado das escolas tradicionais, pensam na inclusão escolar como realidade e fazendo parte do cotidiano escolar. Por fim, concluímos que, de maneira incipiente, os educadores que foram entrevistados para a nossa pesquisa acreditam que a inclusão escolar é possível e necessária, mas que o apoio dos poderes públicos é urgente e indispensável.*

Palavras chave: *Narrativas, Educação Inclusiva, Educação Matemática*

Abstract: *This article intends to present a doctoral research in progress and to bring some initial understandings of how teachers interviewed understand school inclusion through their narratives. It was used the narratives produced from orality using oral history as a research methodology. As partial results, teachers interviewed for teaching in a school with a different model of traditional schools, think of school inclusion as a reality and being part of everyday school life. Finally, we conclude that, in an incipient way, the educators who were interviewed for our research believe that school inclusion is possible and necessary, but that the support of the public authorities is urgent and indispensable.*

Keywords: *Narratives, Inclusive Educacion, Mathematics Educacion.*

1 Introdução

Este artigo tem a intenção de apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento e trazer algumas compreensões iniciais de como os professores entrevistados entendem a inclusão escolar, por meio de suas narrativas. Essa investigação possui como título provisório: Que escola é essa? Um estudo sobre práticas e metodologias em Educação Matemática Inclusiva. A ideia para a sua constituição surgiu ao término do mestrado, (ROSA, 2014), a partir de indagações da banca de qualificação e das análises sobre as narrativas dos professores que ensinam Matemática. Naquela oportunidade foi possível concluir que a inclusão não acontecia nas escolas em que havia sido realizada a pesquisa. Entendemos que para uma escola ser inclusiva é necessário pensar em uma escola

em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Pois a escola

é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. (BRASIL, 2004, p. 11).

Dessa maneira, precisamos de uma escola que tenha uma nova cultura visando o “desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos independentes de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344). Sendo necessária “acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado” (PLETSCH, 2010, p. 13). Ainda para que

(...) a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade. (BRASIL, 2004, p. 10).

Com essas definições e reflexões em mente, percebemos a dificuldade dos professores em desenvolver atividades para o ensino e a aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação inseridos em sua sala de aula. Além dessas dificuldades, também percebemos a existência de antigas crenças por parte dos envolvidos com o cotidiano escolar em relação a esse público. Na pesquisa de Rosa (2014) mostra-se que essas antigas crenças referem-se ao modo de como alguns professores dizem dos estudantes com deficiência, por exemplo, acreditando que eles carregam pecados de seus antepassados, ou são anjos enviados por Deus, entre outras. Essas dificuldades e crenças estão relacionadas a diversos fatores, tais como: formação nessa temática, apoio dos poderes públicos, estrutura física da instituição escolar e outros.

No entanto, diante do apresentado em Rosa (2014) e provocadas pelas indagações dos que avaliaram a dissertação, decidimos insistir em pesquisar sobre escolas inclusivas. Segundo Crochik (2013), há práticas inclusivas nas escolas e Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2007, p. 15) apontam que “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional”. Nesse sentido, encontramos em um texto de Schaffner e Buswell (1999, p. 70) que um primeiro passo para que a escola seja inclusiva seria: “estabelecer uma filosofia da escola baseada nos

princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Então nos questionamos: “*Existem escolas inclusivas? Se existem como elas são? Como é o ensino de Matemática para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nessas instituições? Como é a formação dos educadores que lecionam em tais espaços educacionais?*”. Diante dessas indagações agora postas por nós, iniciamos uma busca por escolas diferentes das instituições tradicionais que conhecíamos e do modelo escolar consolidado: escolas em que os alunos ficam enfileirados, divisão do conhecimento por anos e disciplinas, turmas por faixa etária, tempo fragmentado e outras características. E encontramos algumas escolas que fogem desse modelo: escolas nacionais, internacionais, particulares e públicas.

Para tanto, temos como objetivo da tese: Elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas Inovadoras e Criativas do estado de São Paulo por meio de narrativas de professores que ensinam Matemática, estudante e estagiária do curso de licenciatura em Matemática, coordenadora pedagógica e diretoras. Escolas Inovadoras e Criativas é o nome de um projeto iniciado pelo Ministério da Educação com a intenção de criar bases de fomento para as políticas públicas de escolas que se dizem inovadoras e criativas. Dessa maneira, decidimos utilizar tal nomenclatura para as escolas que estão envolvidas em nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos, até então, o caminho trilhado em nossa pesquisa.

2 Metodologia

Numa busca inicial por escolas que possuem metodologia alternativa no estado de São Paulo, encontramos um mapa elaborado pelo Ministério de Educação com o objetivo “de criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica (BRASIL, 2015, p.1)”. Com isso, o MEC, especificamente, almeja:

Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica; Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira; Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial; Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa; Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade; Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação. (BRASIL, 2015, p.1).

Nesse mapa estão cadastradas 178 instituições escolares do Brasil, mas pela necessidade de estabelecer uma região, decidimos pelo estado de São Paulo. A decisão se deu porque as pesquisadoras residem em tal estado e este possui escolas com os anos finais do Ensino Fundamental, área de atuação do professor licenciado em Matemática; ainda, porque as escolas eram públicas, sendo que o conjunto das escolas particulares e das organizações não escolares

era muito amplo para o tempo que se tinha para concluir a pesquisa. Ao inserir esse filtro no mapa, apareceram as seguintes escolas:

1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler (Atibaia/SP);
2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti (Campinas/SP);
3. CIEJA Campo Limpo (São Paulo/SP);
4. Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo/SP);
5. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo/SP);
6. Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória (Ubatuba/SP).
7. Projeto Araribá - Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado (Ubatuba/SP). (BRASIL, 2015, p. 1)

A partir disso, iniciamos o contato telefônico com essas instituições escolares. A primeira, sexta e sétima atendem somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano da educação básica. As duas instituições do município de Ubatuba oferecem a Educação de Jovens e Adultos – EJA e os anos iniciais do Ensino Fundamental e, segundo a secretária da escola, a modalidade EJA não se enquadra no quesito Inovação e Criatividade do Ministério da Educação. A direção da escola do município de Campinas não aceitou participar da pesquisa por alegar que a unidade está com muita demanda, inclusive de pesquisadores. Dessa forma, três unidades escolares aceitaram participar a: Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef.) Desembargador Amorim Lima, (Emef.) Presidente Campos Salles e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo.

Dentre as possibilidades de metodologia de pesquisa para a produção das narrativas, optamos pela História Oral. Nessa perspectiva, as narrativas são criadas a partir da oralidade do entrevistado, pois são “um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, cria (SILVA, BARALDI, GARNICA, 2013, p. 56)”, como é entendido por nosso Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM. Para produzir tais narrativas, utilizamos alguns parâmetros: entrevistas, transcrições, textualizações, elaboração de uma carta de cessão que autoriza a publicação do texto na íntegra em nossas pesquisas. Embora entendamos que a análise é constituída desde o início da pesquisa, para o seu arremate há também o cotejamento com outras fontes (bibliográficas, projetos, imagens, documentos, etc.).

Durante o ano letivo de 2015 dessas instituições escolares realizamos a produção dos dados, finalizando-o com 14 narrativas produzidas por meio de entrevistas com: dez professores, duas diretoras, uma coordenadora pedagógica e uma estagiária da escola que estava cursando licenciatura em Matemática.

A partir da leitura dessas narrativas, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e de todo o material adquirido nesse percurso, foi possível elaborar compreensões sobre a inclusão escolar em escolas Inovadoras e Criativas do estado de São Paulo por meio de narrativas de professores que ensinam Matemática, estudante estagiária do curso de licenciatura

em Matemática, coordenadora pedagógica e diretoras. E especificamente para esse artigo, além de apresentar essa pesquisa de doutorado em andamento, trazer algumas compreensões iniciais sobre como os professores entrevistados, por meio de narrativas, entendem a inclusão escolar.

3 Compreensões iniciais sobre inclusão escolar

Sobre inclusão escolar, a educadora Eda, é diretora do Cieja Campo Limpo há 20 anos, no diz que ela “é possível e necessária” e não apenas para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, mas sim, para todas as pessoas que foram excluídas do cotidiano escolar por alguma razão. Ainda, Eda afirma que em sua instituição aceita-se a diversidade com naturalidade e respeito, mesmo não sendo fácil, principalmente, porque ao redor da escola existe muita pobreza e abandono. Os alunos apresentam muitas dificuldades, mas ela acredita que quando entende o outro, cria-se um laço de respeito e harmonia. Comenta que o dever dela e das escolas públicas é defender que o ensino público é direito de todos, bem como a permanência na escola.

A coordenadora da Emef. Presidente Campos Salles, Amélia, que está na instituição desde 2005, também acredita que a inclusão escolar seja possível, porém comenta que em sua unidade escolar é necessário ainda avançar mais nessa área. Sente que a inclusão é para todos, e que na escola cabe todo mundo, com direito de constituir-se, aprender, expressar-se, cada um no seu tempo e espaço.

Corroborando as afirmações, Rosemeire, educadora há dois anos do Cieja, acredita que a inclusão escolar é incluir todos os alunos, ou seja, não apenas as pessoas com deficiência, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca

todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1).

Ana Elisa, diretora da Emef. Desembargador Amorim Lima desde 1994, entende que em sua escola acontece inclusão, mas que não é uma tarefa fácil. Ainda é necessário muito apoio e dedicação das políticas públicas. Márcia, educadora da Emef. Presidente Campos Salles há 15 anos, entende que a inclusão precisa ser repensada pois,

apesar de todos serem iguais, só que dentro de cada um das suas dificuldades, acho que todo mundo tem que ser enxergado assim, só que a inclusão do jeito que ela foi colocada, sem nem outros profissionais da educação não tiveram preparo para isso, então nossa dificuldade é saber até que ponto você esta

fazendo bem ou mal para o desenvolvimento dessa criança com dificuldade.
(excerto da narrativa de Márcia)

Éder e Fernanda, educadores da Emef. Presidente Campos Salles desde 2010, veem a inclusão como uma inclusão social, a base de uma sociedade igualitária e democrática, corroborando os princípios do PPP de sua instituição. Samara, educadora do Cieja Campo Limpo há quatro anos, percebe a inclusão escolar como uma forma de trazer todo o aluno para participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Jaqueline, estagiária do Pibid da Emef. Desembargador Amorim Lima há um ano, também pensa desse modo “fazer ele realmente participar das atividades, se sentir parte daquela turma, daquela escola, ou daquele local”.

Lilian, educadora da Emef. Desembargador Amorim Lima desde 2010, pensa a inclusão escolar como entender que todas as pessoas são diferentes, ou seja, precisam de oportunidades distintas para se desenvolver tanto fisicamente quanto psicologicamente. Mário e Billy, educadores do Cieja desde 2006 e 2007 respectivamente, pactuam dessa percepção, pois consideram uma oportunidade de mudança nas escolas regulares, e que todos devem ter essa oportunidade.

Diante desses diferentes entendimentos acerca da inclusão escolar, compreendemos que alguns deles estão em consonância com Guijarro (2005, p.11)

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem.

Em Rosa (2014), quando os professores refletiam sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, mostravam-se

favoráveis à escola inclusiva, porém resistentes a alguns aspectos, por exemplo, falta de apoio dos poderes públicos para realizar um bom trabalho. Muitos dizem gostar da escola municipal em que lecionam atualmente, porém apontam que ainda faltam estrutura física, organização educacional em relação ao aluno com deficiência e uma interlocução mais presente da família na escola. Outros dizem que os alunos com deficiência devem estar na escola apenas por convivência com os colegas, para “fazer um social”, deixando claro que para alguns casos, a escola perde a sua função, o seu papel de ensino e a aprendizagem do conhecimento relevante para a cidadania. (ROSA, 2014, p.129)

Diferentemente, os educadores entrevistados para essa pesquisa de doutorado, que por

lecionarem em uma instituição escolar com um modelo diferenciado das escolas tradicionais, pensam na inclusão escolar como realidade e fazendo parte do cotidiano escolar. No entanto, não podemos deixar de salientar que estes últimos também reforçam a necessidade de mais apoio dos poderes públicos, ou seja, não adianta mudar a estrutura da escola para acontecer a inclusão sem políticas públicas efetivas, tornando o ambiente acessível a todos, com profissionais para atender as necessidades dos estudantes, entre outros.

4. Considerações Finais

Encerramos esse texto que teve por objetivo apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento e trazer algumas compreensões iniciais sobre como os professores entrevistados entendem a inclusão escolar, por meio de suas narrativas.

Podemos concluir que, mesmo que de maneira incipiente, os educadores que foram entrevistados para a nossa pesquisa acreditam que a inclusão escolar é possível e necessária, mas o apoio dos poderes públicos é urgente e indispensável. Com esse texto entendemos que para acontecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, não adianta somente mudar a estrutura da escola para que a inclusão escolar seja uma realidade, ainda é necessário de mais apoio do governo, com mais acessibilidade nas instituições, profissionais para atender as necessidades dos alunos e formação dos agentes das escolas.

Referências

SILVA, Heloisa da; BARALDI, Ivete Maria.; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (Org.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 61-89.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais**. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MARCONE, Renato. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: Diretrizes e tendências**. In: Baptista, Claudio Roberto (organizador). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. P. 304.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha/ Brasília: 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Inovação e criatividade na educação básica. O que é inovação e criatividade? Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>>. 2015a. Acesso: 26 jul. 2016

BRASIL. **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica. In: coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1. 2004.

CROCHIK, José Leon...[et al.]. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas/SP: Alínea, 2013.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial:** propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista em educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa. MARINÓSSON, Grettar. Caminhos da inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCHE, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

ROSA, Erica Aparecida Capasio. **Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar:** algumas Apeensões. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2014.

SCHAFFNER, C. Beth. BUSWELL, Barbara E. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** Um Guia para educadores; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CURRÍCULO ADAPTADO: NOVA PROPOSTA NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OURINHOS/SP

ADAPTED CURRICULUM: NEW PROPOSAL IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN THE OURINHOS/ SP TEACHING MUNICIPAL NETWORK

Patrícia Elisabeth Ferreira ¹, Letícia Rarek Conceição ², Rita Melissa Lepre ³

¹Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP
pattyelisabethferreira@gmail.com.br

²Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP
rarekleticia@gmail.com

³Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP
melissa@fc.unesp.br

Eixo Temático: Educação Inclusiva

Resumo: *A Educação, um direito de todos, perante o princípio da igualdade, conforme Constituição Federal de 1988, muito tem causado desconforto a todos os envolvidos neste segmento, pois sabe-se da garantida do direito a todos pela Educação, porém questiona-se a qualidade do ensino público ofertado aos alunos com deficiência. Diante ao exposto, o trabalho define quem é o aluno com deficiência que necessita de atendimento educacional diferenciado e discorre o trabalho de sensibilização e implantação de atendimento diferenciado em sala de ensino regular a esses alunos, por meio do Currículo Adaptado na Rede Municipal de Ensino de Ourinhos.*

Palavras chave: *Currículo Adaptado, Educação Especial, Sala Regular de Ensino.*

Abstract: *Abstract: Education, a right of all, in the face of the principle of equality, according to the Federal Constitution of 1988, has caused a great deal of discomfort to all involved in this segment, since it is known that the right to education is guaranteed for all, but the quality is questioned of public education offered to students with disabilities. In view of the above, the work defines who is the student with a disability that requires differentiated educational service and discusses the work of raising awareness and implementation of differentiated care in a regular classroom to these students, through the adapted curriculum in the municipal education network of Ourinhos/SP.*

Keywords: *Adapted Curriculum, Special Education, Regular Teaching room.*

1. Introdução

A Educação, um direito de todos, perante o princípio da igualdade, conforme Constituição Federal de 1988, muito tem causado desconforto a todos os envolvidos neste segmento. Sabe-se da garantia do direito a todos pela Educação, porém um ponto tem sido questionável e estudado por vários pesquisadores e até mesmo pela sociedade, principalmente no que se refere à Educação Especial: qual o tipo de Educação as escolas públicas têm ofertado aos alunos com deficiência?

Ao se tratar de Educação Especial, mote desse trabalho, é preciso que antes haja uma definição de que e a quem essa modalidade de ensino atende, respeitando todos os preceitos legais e humanitários, discorridos ao longo da Educação no Brasil.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos, pautada nas necessidades e deveres a que lhe são conferidas, constitui em sua Rede de Ensino, a partir de estudo com professores regulares de sala de aula e especialistas em Educação Especial, um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, visando atender as necessidades e diversidades encontradas nas escolas municipais tanto para professores que atuam em sala regular quanto aos alunos que são atendidos pela Rede Municipal.

2. Referencial Teórico

A Educação Especial que é encontrada na Rede Pública de Ensino no Brasil, após longo processo educacional, hoje é destinada a todos os alunos que apresentam um processo de desenvolvimento global das potencialidades deficiente, seja por meio de condutas típicas ou de altas habilidades, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

O trabalho destinado à Educação Especial está fundamentado em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o Sistema Educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos, conforme reza, inicialmente, a Constituição Federal de 1988.

Desde então, nosso país vem reunindo esforços para assegurar o direito à Educação de qualidade a todos alunos com deficiência, preferencialmente em salas regulares, direito esse ao qual a Rede Municipal de Ensino de Ourinhos tem respeitado e se amparado, buscando caminhos para que esse atendimento seja com qualidade.

Martins (2008), afirma que pessoas que apresentam algum tipo de deficiência têm o direito de serem tratadas como cidadãos, e por serem cidadãos, existem leis que lhes dão a oportunidade de lutar em prol de seus objetivos, realizando assim conquistas e novas relações sociais. Assim, apresenta-se o conceito de cidadão especial, que é aquele que deve ter seus direitos garantidos como todo cidadão, porém, tem o direito especial, com atendimento e acompanhamento especial,

para que suas potencialidades sejam desenvolvidas, tendo acesso à educação com qualidade e igualdade.

Historiando sobre a Educação Especial no Brasil a partir da promulgação a Constituição Federal de 1988 é considerável citar as ações que contribuíram para essa importante discussão, em torno do tema:

- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que implanta e dispõe em linhas gerais sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
- Participação em 1990, em *Jomtien*, na Tailândia, quando o Brasil optou pela construção de um sistema inclusivo concordando com a Declaração Mundial de Educação para todos.
- Lei nº 8.069/90 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - de 13 de julho de 1990, conforme determinações impostas.

Art. 5º- Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 11- § 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

- Em 1994, o Brasil esteve em consonância com as propostas da conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca (Espanha), ao qual alterou algumas nomenclaturas.
- A educação especial como modalidade da educação escolar ganha mais um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor, a lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – capítulo V – Da Educação Especial:

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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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 a 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.

Decreto nº 3298 que regulamenta a Lei nº. 7.853, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, visando a organização da de educação especial, como modalidade e aproximá-la cada vez mais dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva.

Logo, confirma-se um tênue caminho, de séria discussão, ao se tratar de Educação Especial no Brasil, causando em todo o sistema uma instabilidade que gerou mudanças em todo território nacional, que fizesse com que o direito a todos pela educação fosse respeitado.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, tendo como pressuposto básico, conforme Resolução SME Nº 06/2016, que prevê o reconhecimento de que todos podem aprender; o respeito às diferenças de idade, sexo, gênero, etnia, língua, deficiência, classe social, condições de saúde ou qualquer outra natureza; a organização de estruturas, sistemas e metodologia de ensino de modo que permitam atender a necessidade de todos.

Não se pode pensar em um tipo de ensino que seja padrão e universal, ou seja, que explore uma única forma de ensinar indivíduos que apresentam suas particularidades e diversidades com relação à forma de aprendizagem. Essas particularidades apresentadas por cada indivíduo necessitam ser atendidas e as diversidades respeitadas. Tais crianças devem usufruir do atendimento necessário, visando potencializar suas habilidades, minimizar suas dificuldades e serem preparadas para exercerem cidadania (Martins, 2008).

3. Referencial Metodológico

A Educação, direito de todos há muito tem sido pauta de discussões, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Sabe-se que todos têm direito à matrícula numa escola pública, mas e a permanência e qualidade das aulas que são ofertadas? Estariam realmente esses alunos tendo atendimento adequado com qualidade?

No que se refere a esse questionamento muito se fala, todavia algumas ações são urgentes e necessárias, pois os alunos se encontram regularmente matriculados nas salas regulares, com

direitos que nem sempre são respeitados, conforme reza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96.

A clientela da Educação Especial é constituída por alunos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, seja visual, auditiva, mental, física e múltiplas ou ainda de condutas típicas e os de altas habilidades, que hoje se encontram matriculados em salas regulares de ensino. Para tanto, são necessárias alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial.

Sendo assim, um dos caminhos encontrados pela Secretaria Municipal de Educação, após estudo junto à equipe da SECADI, Universidades, Conselho Municipal de Educação e professores especialistas desta Rede de Ensino foi a elaboração de um Currículo Adaptado, que atendesse as especificidades dos alunos envolvidos. O primeiro passo para a implantação foi a sensibilização e formação dos professores, através da equipe da Educação Especial, para o estudo e elaboração da estrutura do Currículo Adaptado. Afirmar que esse processo foi fácil, é uma mera ilusão, pois foi preciso muito estudo e reflexão, tendo divergência de ideias e até mesmo de responsabilização para se chegar ao resultado que existe hoje na Rede.

O modelo estrutural é constituído por uma entrevista com a família (anamnese), que é de responsabilidade do Psicopedagogo da escola, já que todas as unidades escolares contam com o trabalho desse profissional. Em seguida, o professor da sala regular e o especialista de atendimento permanente realizam um levantamento inicial (diagnóstico), que envolve primeiramente o estabelecimento de vínculo, para posteriormente realizar o levantamento das competências (cognitiva, socioafetiva e psicomotor).

A partir desse levantamento, registram-se as estratégias para o desenvolvimento da prática pedagógica, buscando parcerias na Rede de Apoio do Município (Fonoaudiólogo, pediatra, psicólogo, CRAS, CREA, APAE, Promotoria da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, e outros). O Currículo Adaptado tem como prioridade destacar as competências do aluno, propondo a partir desse levantamento o tipo de ajuda necessária para que ele adquira o conhecimento do conteúdo trabalhado, e assim possa ser avaliado. Para o trabalho com o aluno com deficiência é importante destacar que não há diferença entre os conteúdos, apenas adaptações nas estratégias de ensino, como por exemplo: no ensino de Ciências, ao se trabalhar o tema meio ambiente, especificamente, o assunto *A importância da água e sua preservação*, o professor ao solicitar uma produção de texto para a turma em geral, deverá preparar uma atividade adaptada ao aluno com deficiência, respeitando seus limites e aptidões, podendo disponibilizar uma atividade ilustrativa, ou ainda, uma lista de palavras relacionadas ao tema abordado para que o mesmo relacione, observe, registre, comunique semelhanças, formule hipóteses, aproprie-se de conceitos

trabalhados, por meio da comunicação escrita, oral, ou dependendo do comprometimento, através da linguagem dos sentidos, sempre respeitando a deficiência de cada aluno.

Diante ao exposto e defendido por Martins (2008) é importante destacar que todos os alunos têm em seu histórico um mesmo currículo, porém cada aluno cadastrado no Sistema de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) ou que esteja em avaliação possui um currículo adaptado às suas necessidades, trabalho esse que perpassa pela equipe de gestão pedagógica, psicopedagógica e professores da sala regular em todas as áreas de atuação da Unidade Escolar. Para que haja um trabalho temporal real quanto às necessidades do aluno, o professor prepara dois Currículos Adaptados ao ano, que são construídos no decorrer do ano letivo, sendo entregue ao Setor da Educação Especial ao final de cada semestre letivo, para acompanhamento e intervenções necessárias.

4. Apresentação E Discussão Dos Resultados

O trabalho apresentado teve início no ano de 2013, de forma bastante urgente, mas ao mesmo tempo tímida e conflitante, pois os atores envolvidos não vislumbravam as responsabilidades que cabia a cada profissional do âmbito escolar.

A partir desse processo de sensibilização os profissionais começaram a se mobilizar, observando mais de perto, com menos receio o aluno com deficiência que se encontrava matriculado na rede regular. Isso se fez possível devido ao diálogo existente entre os profissionais especializados e professores da sala regular e a capacitação oferecida pelo Ministério da Educação, por meio do Curso de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: direito à diversidade, ofertado aos profissionais da educação desde o ano de 2005, bem como capacitações em horário de estudo semanal, com a equipe de formação da Educação Especial.

Nesse momento, a equipe de formação também realizava visitas in loco para o acompanhamento do trabalho pedagógico aos alunos envolvidos.

Diante ao resultado do trabalho, o olhar do professor de sala ficou mais perceptivo às diversidades existentes na sala de aula, e conseqüentemente apresentou estratégias diferenciadas que influenciou na aprendizagem do aluno, melhorando assim a qualidade de ensino ofertada. Outro dado importante a se destacar são os resultados das avaliações realizadas com os alunos com deficiência, pois a partir desse método de ensino, o aluno passou a se sentir mais acolhido e valorizado no ambiente escolar.

No ano de 2016, a Rede Municipal de Ensino de Ourinhos atendeu noventa alunos com o Currículo Adaptado, em todos os componentes curriculares, obtendo resultados significativos e gradativos no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor.

Para elaboração do currículo adaptado, é importante considerar os aspectos cognitivos, pessoais e sociais de cada educando, tendo flexibilidade no planejamento e nas ações desenvolvidas. Caso o aluno não atinja as expectativas planejadas para aquele ano, o trabalho deverá ter prosseguimento gradativo nos anos escolares subsequentes.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação obteve resultados expressivos no atendimento dos alunos cadastros no PRODESP. De todos os alunos atendidos, 80 por cento apresentaram um desempenho satisfatório no processo avaliativo. O currículo adaptado elaborado entre o professor regente de sala, Psicopedagogo e Professor da Sala de Recursos Multifuncionais era entregue à Secretaria Municipal de Educação ao final de cada semestre, quando o professor encerrava suas atividades pautadas no planejamento inicial. Para melhor compreender a proposta, este trabalho apresenta um quadro demonstrativo de como acontece a adaptação do currículo desde o planejamento até a intervenção.

Dificuldade apresentada	Atividades elaboradas para intervenção	REFERENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO
Não reconhece todas as letras do alfabeto.	Trabalho com as letras utilizando o alfabeto móvel (reconhecimento das letras, formação de sílaba).	Dominar as letras do alfabeto em caixa alta e utilizar as letras cursivas maiúscula e minúscula, com orientação dirigida (traçado correto).
Não reconhece as palavras no contexto textual para a formação de frases.	Formação de palavras utilizando o alfabeto móvel e recursos tecnológicos através de softwares educativos.	Dominar a fase alfabética (escritas de palavras e pequenos textos).
Não realiza a decodificação de palavras.	A utilização de leitura de imagens por meio de textos ilustrativos.	Desenvolver estratégias de leitura, escrita e interpretação (narrativas, poemas, textos literários, propagandas, música, lendas, fábulas, adivinhas, trava-línguas, histórias em quadrinhos, receitas).
Não tem desenvolvido a habilidade da escrita.	Produzir textos orais por meio de dramatização. Produzir textos escritos tendo o professor como escriba.	Produzir textos orais e escritos de acordo com a fase em que a criança se encontra, preocupando-se com a pontuação.

Quanto a avaliação é pertinente afirmar que o processo é contínuo e pautado nos estilos de atividades já apresentados aos alunos.

5. Conclusão

O debate sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no cenário educacional Brasileiro é tarefa complexa, mas necessária e que ganhou força quando foi criada uma legislação que garantisse o atendimento desses educandos, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação

9.394/96. Mesmo assim, percebe-se uma marginalização no que diz respeito à educação, principalmente no que se refere à qualidade de educação ofertada a esses alunos.

A Rede Municipal de Ensino de Ourinhos diante ao que lhe foi conferido como dever, buscou sanar o anseio dos profissionais de educação e comunidade local, organizando e estruturando um trabalho com todos os atores envolvidos no processo de ensino aos alunos com deficiência, a construção do Currículo Adaptado. A partir disso, descartou-se a discriminação na hora de educar um aluno com ou sem deficiência, pois com sua criação possibilitou a todos os alunos a oferta de um mesmo conteúdo, num mesmo espaço social, que é a sala de aula, porém com estratégias de ensino e avaliativas individualizadas, respeitando o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor de cada aluno.

6. Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1- MEC, SEESP. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

MARTINS, Stadler Mikoski Cláudia. Discussões Internacionais e a Legislação Nacional em relação à Educação Especial. In: **Políticas Públicas de Educação Especial e o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 105 f. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Tuiuti Paraná, Curitiba, 2008.

Resolução SME nº 06/2016. Disponível em: <http://www.smeourinhos.com.br/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

DE “FACE” COM A LIBRAS: O USO DAS TDIC COMO FERRAMENTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

"FACEING" LIBRAS: THE USE OF TDIC AS TOOLS IN THE INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Doani Emanuela Bertan¹, Janaína Tunussi de Oliveira²

¹Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa – UDE
doani25@hotmail.com

²Prefeitura Municipal de Campinas – PMC
Janainatunussi@yahoo.com.br

Eixo Temático 1 – Educação Especial Inclusiva

Resumo: *O estudo expõe o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC como ferramentas na prática pedagógica inclusiva para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, aos estudantes ouvintes do ensino fundamental II (Anos Finais) da EMEF Júlio de Mesquita Filho, da cidade de Campinas/SP. Objetiva-se com este artigo apresentar uma prática inovadora realizada para com os estudantes ouvintes, a fim de proporcionar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo que respeita as diferenças e valoriza a comunicação efetiva, bem como suas especificidades. Este estudo considera como assuntos pertinentes, a saber: reflexão perante a educação bilíngue e o uso das tecnologias aliadas nos processos de ensino e aprendizagem. A metodologia aplicada se configura em uma pesquisa exploratória-descritiva, de abordagem qualitativa, com procedimentos de coleta de dados: a pesquisa participante e o relato de experiência. O artigo conclui que possibilitar trocas de experiências quanto às práticas pedagógicas é colaborar para a renovação da educação acompanhando as modificações sociais, culturais e históricas, proporcionando ao estudante uma escola de qualidade e condizente ao seu tempo.*

Palavras chave: TDIC. Libras. Educação Inclusiva.

Abstract: *The project was developed to work “Slavery” as the curricular component of History which received the title Slavery in Brazil: a sad story. This project aimed to present a study of the topic in depth in a very clear and expository way of one of the most shameful period of Brazilian History. Concern about historical knowledge, as well its relationship with the current historical concept was present in all stages of the project. To create opportunities for deaf students to think and reflect about slavery and how it reflects on today’s society was very successful. Subjects such as freedom, the acceptance of people who are different, the respect for life and for the human being were intrinsically developed to the theme. These reflections mainly resulted in identification, for being deaf and knowing very well the power of the excluding society, of the non-acceptance of an atrocity such as that occurring again and the concern about a life with dignity and the right of have freedom.*

Keywords: Historical Knowledge, Deaf Students, Critical Reflection

1 Introdução

A sociedade está constituída sob determinados pilares, sendo dois destes a comunicação e a interação. Intrínsecas nas relações, íntimas ou efêmeras, permitem a expressão do “eu” e do “nós” por inúmeras possibilidades como: vestimentas, artes, trejeitos, rituais, escrita, fala, dentre outros.

O conhecimento de conceitos referentes ao meio sócio-histórico-cultural, comumente transmitido entre as gerações, é a representação concreta da comunicação e da interação em uma sociedade. Portanto, uma criança transforma-se em um ser cultural mediante o seu interatuar com os pertencentes do seu meio e, à medida que o indivíduo se desenvolve, sua comunicação tende a

se aperfeiçoar, adequando-se ao padrão utilizado em seu grupo de convívio. Assim, diante da variedade existente, não há uso linguisticamente superior ou inferior quando comparados.

A amplitude das TDIC no cotidiano tem influenciado na disseminação e, conseqüentemente, no conhecimento de outras culturas, logo, outras línguas, sotaques e regionalismos, corroborando para um novo “fazer cultura”. O mundo aparentemente tornou-se menor com o acesso mais rápido e facilitado das informações em uma sociedade cada vez mais conectada. A questão é: a prática pedagógica, tem acompanhado esta revolução?

A escola do século XIX, operada por profissionais do século XX, para estudantes do século XXI tem urgência na sua reformulação, na adequação às exigências do seu tempo presente.

O objetivo deste artigo é apresentar uma prática inovadora realizada para com os estudantes ouvintes durante as aulas de Libras, seguido dos seguintes objetivos específicos: 1) explanar sobre os benefícios perante a educação bilíngue; 2) demonstrar o uso das TDIC aliado aos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao ponto de vista metodológico, este artigo se configura como uma pesquisa exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa, que utiliza como procedimentos de coleta de dados tanto a pesquisa participante quanto o relato de experiência perante as práticas inclusivas em uma escola da rede municipal de Campinas/SP.

2 Referencial Teórico

A educação bilíngue apresenta-se crescente em nosso país e especialistas apontam inúmeras vantagens de expor a criança em constante contato com duas línguas. De acordo com a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo – OEBi (2016), o bilinguismo propicia de forma positiva o desenvolvimento cognitivo da criança:

- maior criatividade e capacidade para analisar e comparar conceitos;
- construções verbais consistentes e coordenadas;
- maior facilidade para deduzir regras;
- melhor percepção da realidade do aluno confrontada com diferentes culturas;
- habilidade superior para realizar operações lógico-matemáticas.

Seguindo das contribuições de Vygotsky (2005, p.137) para o ensino bilíngue, “a criança aprende a ver sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas”.

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, apresentam importantes conquistas ao que se refere ao reconhecimento enquanto língua legítima empoderando os direitos linguísticos da comunidade surda brasileira.

A legislação contribui ainda com a disseminação da Libras quando a insere como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos superiores, abrangendo para a possibilidade real o aumento das escolas bilíngues (Língua Portuguesa/Libras). A Lei 10.436 explicita que:

Art. 22. (...) I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002)

As mudanças nos paradigmas da sociedade atual perante a aceitação das diferenças, prestígios linguísticos e reconhecimento da diversidade em nosso país corroboraram para que os Parâmetros Curriculares Nacionais compusessem este trecho:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só a ampliação de horizontes como também compreensão da complexidade do País. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas. Pode, com isso, promover não só a reflexão metalinguística, como também a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias. Saber da existência de diferentes formas de bilinguismos e multilinguíssimos, presentes em diferentes regiões – assim como ver-se reconhecida e presente neste tema transversal, aberto às suas próprias singularidades regionais, étnicas e culturais – será extremamente relevante na construção desse conhecimento e na valorização do que é a pluralidade cultural brasileira. (BRASIL, 2000:46).

A referida prática foi desenhada a fim de oportunizar ao estudante o conhecimento de uma segunda língua, neste caso a Libras, expondo-o aos aspectos positivos deste aprendizado, além de favorecer na comunicação com os amigos surdos e na sensibilização perante as diversidades.

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995).

Em vista de concretizar a aprendizagem da Libras, optou-se pela utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. As TDIC fazem-se cada vez mais presentes em contexto escolar, o que exige para a consolidação de sua prática uma relação mais próxima entre seus principais personagens, requerendo do professor uma reflexão acerca das vivências digitais, possibilitando que os processos de ensino e aprendizagem sejam ressignificados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação afetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL, 2000, p.45).

A implementação de tais práticas traz consigo desafios ainda maiores no contexto de sala de aula. O professor deve acompanhar as evoluções tecnológicas e compreender que as relações que antes os estudantes traçavam com as informações foram modificadas, fazendo com que hoje o acesso a estas seja realizado de modo mais rápido e sem necessariamente a intervenção de um professor, gerando, dessa forma, a necessidade de atuar como um mediador entre informações e sua sistematização em forma de conhecimento. Auxiliar na construção do conhecimento através das TDIC é tarefa diária, com apoio de alguns e desconfiança de outros. Ponte (2000) aponta que:

[...] Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e 301 ideias, porém, defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades. (PONTE, 2000, p.2).

A problemática apresentada acima é comum, mesmo com a tecnologia sendo constituinte da sociedade. Moran (2000) indica que a educação é hoje um processo mais complexo devido à complexidade da sociedade atual e que, diante disso, é indispensável a real inserção da tecnologia no processo educativo. Inserção esta que ocorre em uma velocidade menor que a esperada. Para Almeida e Valente (2013, p.58), “a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado”.

Conseguir explorar o potencial tecnológico requer um repensar pedagógico, voltado para a interação professor-estudante, proporcionando ao estudante o papel de agente de sua aprendizagem. A prática docente expande-se para além da sala de aula, criando novas conexões com o conteúdo e com a aprendizagem.

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIRA E VALENTE, p.60).

Sabe-se que o papel da escola vai além de oferecer conteúdos pré-determinados, como em uma “educação bancária”, termo muito debatido por Paulo Freire. É função da escola colaborar para a formação de cidadãos críticos e ativos para com a sociedade. Portanto, o planejamento dos conteúdos, a metodologia aplicada e a postura do professor devem corroborar para esta formação.

3 Referencial Metodológico

Diante a suas peculiaridades, este estudo desenha-se como exploratório-descritivo, uma vez que consiste em explorar um tema possibilitando a construção de hipóteses, portando “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41), e descrever ao apresentar a descrição de fatos com riquezas em detalhes, visto que “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação” (GIL, 2002, p. 42).

Quanto à abordagem, configura-se como qualitativa por buscar compreender o porquê de cada questão com aprofundamento, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 32).

O procedimento para a coleta de dados deu-se por meio da pesquisa participante que, de acordo com Gil (2002, p.55), “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, e pelo relato de experiência que descreve em detalhes a vivência contribuindo para reflexões perante as práticas.

A referida experiência desenvolveu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Campinas/SP, com os estudantes ouvintes do ensino fundamental II que compreende os 6º, 7º, 8º e 9º anos. A fim de esclarecer ao caro leitor, seguem algumas considerações pertinentes ao que compete o ambiente e aos seus principais personagens.

4 O cenário e seus protagonistas

A pedido da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em consonância com a gestão escolar da EMEF Júlio de Mesquita Filho, no ano de 2008, iniciou-se o projeto de Educação Bilíngue aos estudantes surdos e ouvintes. Considera-se como escola bilíngue (Língua Portuguesa e Libras) quando se reconhece a Libras como língua natural (L1) e oferece o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) aos estudantes surdos, enquanto que aos estudantes ouvintes há a possibilidade do efetivo aprendizado e uso Libras.

A configuração escolar do período vespertino, na qual se realizou a presente pesquisa, tem suas particularidades, sendo: 1) seus estudantes cursam o ensino fundamental II – 6º ao 9º ano –

em salas ambientes inclusivas tendo, em tempo integral, a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras, a fim de favorecer a comunicação; 2) sempre que possível, o estudante surdo está acompanhado de outros surdos na mesma sala para que as trocas linguísticas ocorram; 3) os estudantes ouvintes têm em sua grade curricular a disciplina de Libras com uma professora ouvinte bilíngue. Este aprendizado visa a favorecer a comunicação entre ambos, permitindo a disseminação da Libras e tornando a escola efetivamente bilíngue.

Materiais que favoreçam o ensino da Libras aos ouvintes são, na medida do possível, adquiridos, no entanto, devido à escassez destes materiais, existe o incentivo para a sua confecção, bem como a necessidade da inovação por parte dos professores.

5 De “Face” com a Libras

A fim de proporcionar à comunidade escolar uma instituição verdadeiramente bilíngue que respeite a diversidade linguística, a escola busca incessantemente a consolidação da Libras favorecendo sua livre circulação por todos os espaços, portanto, a Libras é oferecida como disciplina integrante da grade curricular, sendo muito bem recebida por parte dos estudantes e familiares.

As problemáticas existentes demandam aos professores e à gestão soluções criativas que objetivam o efetivo aprendizado e, conseqüentemente, favorecem na interação, na comunicação e na inclusão diária e corriqueira dos estudantes surdos e ouvintes.

O enfrentamento para com as adversidades inicia-se com o fato de não haver uma diretriz curricular que auxilie no planejamento das aulas, obrigando a professora a determinar o conteúdo programático da disciplina, bem como a prática relacionada a este. No entanto, a falta de padronização solidificou o trabalho em equipe promovendo as trocas entre os profissionais.

A escassez de material a ser ofertada aos estudantes como apoio para o aprendizado se demonstrou como um fator contribuinte para o enfraquecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Sem nenhum livro disponível para consulta, os estudantes restringiam-se à memorização apenas dos sinais aprendidos e a escola possui cotas restritas de fotocópias. E, como agravante, as aulas de Libras acontecem uma vez na semana em uma hora/aula somente.

Diante destes percalços, coube a inovação, a reinvenção da prática pedagógica. Sabe-se que os adolescentes de hoje são considerados nativos digitais tendo por natureza uma propensão maior a adotar as tecnologias em seu dia a dia, como *smatphones*, *tablets*, computadores, constante navegação pela internet, redes sociais, dentre outras.

E como resolver a problemática da falta de material para o ensino da Libras? Surgiu daí a ideia de utilizar as TDIC como aliadas através de grupos de estudo da Libras por meio do Facebook. Antes da efetiva implantação, houve a necessidade de apresentar a proposta à gestão

escolar e, a partir da aprovação, sequenciar uma pesquisa de campo entre os próprios estudantes, sendo levantados os seguintes aspectos: 1) o número de estudantes que possuem acesso a *smatphones, tablets*, computadores e internet; 2) o número de estudantes que tem perfil no *Facebook*.

A questão 1 abrangeu a cem por cento dos estudantes, já a questão 2, somente oitenta por cento. Destes, dez por cento criaram uma conta no Facebook, enquanto que os outros dez por cento não tinham a permissão dos pais e responsáveis para participar de redes sociais. Para estes, a solução encontrada foi marcar uma reunião na qual foi explanada a intencionalidade da rede social para com os estudos. Houve a concordância de alguns pais em permitir a participação dos filhos na rede social enquanto que outros preferiram dividir a sua conta pessoal com o filho, sendo estes pais adicionados nos grupos de estudo.

Os grupos foram divididos por anos, sendo: JMF 6 Libras Prof. Doani, somente para os estudantes matriculados no 6º ano, e assim sucessivamente, JMF 7 Libras Prof. Doani, JMF 8 Libras Prof. Doani, JMF 9 Libras Prof. Doani. Semanalmente, os grupos foram alimentados com textos, vídeos, filmes e animações pertinentes à temática trabalhada, contudo a atração principal eram os vídeos produzidos em sala pelos próprios estudantes, apoiados pela professora, com os sinais aprendidos durante a aula com postagem imediata.

Além de favorecer o aprendizado da Libras, outros resultados positivos corroboraram para o sucesso da prática, sendo: 1) divulgação e interesse pelo aprendizado da Libras por parte dos familiares e amigos; 2) trabalho específico sobre privacidade e os cuidados com a exposição na internet; 3) uso adequado e oportuno das tecnologias.

Faz-se imprescindível repensar a educação para algo amplo e dinâmico que rompe os muros da escola atendendo as crescentes exigências e modificações da sociedade em que está inserida.

6 Conclusões

Através da proposta de relacionar os processos de ensino e aprendizagem de Libras com as TDIC, percebeu-se que a interação entre estudantes surdos e ouvintes, além de apresentar uma melhora de qualidade, intensificou-se, devido ao incentivo dado ao colocar-se no lugar do outro para constituir-se como um ser inclusivo. Famílias e estudantes puderam entrar em contato direto com uma cultura diferente, de minoria, por vezes ignorada pela sociedade.

Usar o *Facebook* como ferramenta de aprendizagem e se apropriar de meios comuns aos estudantes torna o ensino mais prazeroso e cria um ambiente que impulsiona o envolvimento dos personagens do processo.

Com essa prática outros vínculos estabeleceram-se no ambiente escolar. A Libras passa a ser vista como uma língua necessária para a comunicação não apenas na escola, mas também para a ampliação dos horizontes de aprendizagem, construindo um estudante capaz de permear entre culturas distintas e aberto à diversidade.

Perante as crescentes inversões de valores morais e culturais em que a sociedade atual se encontra, bem como o desuso da cidadania em respeito às diferenças, compete igualmente à escola oferecer a seus estudantes a oportunidade de que eles, por meio do conhecimento, escrevam uma nova história para si, para a sociedade que o circunda e para o Brasil.

É importante salientar que a proposta deve ser aprofundada, pois há muito a se discutir sobre a temática de ensino de Libras bem como o uso das tecnologias no ambiente escolar, principalmente pela ausência de uma diretriz, que precisa ser desenvolvida e consolidada.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190 p.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais**. Currículo sem Fronteiras. v.12, p.57 - 82, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. PLAGEDER, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

MARTINEZ, Jorge H. Gutiérrez. **Novas tecnologias e o desafio da educação**. In:

TEDESCO, Juan Carlos (ORG.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo, Cortez. UNESCO, 2004.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas. Campinas, SP: Papirus, 2000. Coleção Papirus Educação.
Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo – OEBi. Disponível em: <http://www.oebi.com.br/>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: obras Escogidas, Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor. 1995.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

INTELLECTUAL DEFICIENCY: WAYS FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Giuzza Ferreira da Costa Victório¹, Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra² e Francimar Batista Silva³

¹Aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

giuzacosta@gmail.com

²Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

socorrosfb@gmail.com

³Professor do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial-Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

francimarbatista@hotmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente artigo busca refletir sobre a organização pedagógica do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas comuns do sistema regular de ensino. A metodologia consiste na análise documental referente às políticas públicas de educação especial, com destaque para a educação inclusiva. O trabalho integra os estudos acadêmicos no âmbito do curso de pós-graduação em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Os resultados indicam que ainda persistem contradições entre os documentos oficiais e as práticas pedagógicas. Como proposta de superação, alguns caminhos ainda precisam ser construídos, dentre eles pontuam-se: práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as características de cada aluno, nova organização curricular que considere as necessidades dos alunos e a elaboração de um currículo coletivo, onde todos os atores da ação educativa se envolvam, garantindo uma escola capaz de oferecer práticas pedagógicas criativas para acolher a todas as diferenças.*

Palavras-chave: *Educação Especial; Políticas Inclusivas; Práticas pedagógicas.*

Abstract: *His article seeks to reflect on the pedagogical organization of the teaching and learning process of students with intellectual disabilities included in the common rooms of the regular system of education. The methodology consists of documentary analysis related to public policies of special education, especially in inclusive education. The work integrates the academic carried out in the scope of the postgraduate course in Special Education - Specialized Educational Attendance, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The results indicate that there are still contradictions between official documents and pedagogical practices favorable to the learning and development of students with intellectual disabilities included in regular classrooms. As a proposal for overcoming, some paths still need to be built, among them are: pedagogical practices that recognize and value the characteristics of each student, a new curricular organization that considers the needs of all students and the elaboration of a collective curriculum, where All the actors of the educational action become involved, guaranteeing a school capable of offering creative pedagogical practices to welcome all the differences.*

Keywords: *Special Education; Inclusive Policies; Pedagogical practices.*

1 Introdução

A democratização do ensino ocorrida após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) em 1996 provocou importantes questionamentos relativos ao processo de inclusão

de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular e progressivamente novos elementos foram sendo incorporados às políticas educacionais a fim de tornar as escolas comuns efetivamente inclusivas.

Cabe, portanto, discutir as condições em que esse movimento pela inclusão vem sendo constituído nos sistemas de ensino, uma vez que se trata de um tema complexo, atrelado a outros fatores como as políticas sociais, a escolarização e ao caráter historicamente excludente na nossa sociedade.

A partir destas questões, o presente trabalho propõe refletir sobre a organização pedagógica do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas comuns do sistema regular de ensino. Para tanto, realiza um breve levantamento histórico da educação especial no Brasil e situa a organização da escola inclusiva para o aluno com deficiência intelectual por meio dos documentos político-educacionais. O estudo é de cunho bibliográfico de natureza histórico-crítica, no intuito de identificar como se organiza as propostas de educação inclusiva nos documentos oficiais para o aluno com deficiência intelectual nas salas comuns.

2 A Educação Especial e a escola inclusiva no Brasil: construção documentada

A partir da década de 1990 a política educacional para a educação especial tornou-se uma política de Estado de modo que sua efetivação representaria nova perspectivas na melhoria da qualidade do ensino.

Nesta direção, a consolidação das políticas públicas neste setor foi evidente na LDB/1996, nas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica) e nº 4, de 2 de outubro de 2009 (institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (MEC/SECADI), no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 e na Lei nº 12.796 de 2013.

Tais documentos fundamentaram-se nas premissas da educação inclusiva e compreenderam como direito do aluno com necessidades educacionais especiais, seu acesso e permanência, a formação e a qualificação dos professores, a adequação do currículo, dos métodos e recursos, da infraestrutura física e organizacional, a fim de atender às especificidades educacionais e com isso, oferecer suporte necessário para o desenvolvimento intelectual, social e motor desses alunos.

Nota-se, contudo, que apesar da criação de diversos instrumentos norteadores das políticas educacionais, ainda existem lacunas que impedem que a inclusão efetivamente aconteça

dentro da escola. Assim, a política de inclusão, entendida como “[...] condição acessível aos lugares, às pessoas, à comunicação, os serviços, dentre outros”, não tem sido cumprida em sua totalidade, visto que a educação ofertada aos alunos especiais ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser efetivamente inclusiva. (RIBEIRO, 2011, p. 84).

Buscando elucidar a historicidade da inclusão, nota-se que esta perpassou diferentes fases em diversas épocas e cultura. Para Sasaki (2004), a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil pode ser classificada em quatro fases: *fase da exclusão social* caracterizada como o período de omissão, negligência, ou escassez de ofertas de atendimento esse público, *fase da institucionalização* do atendimento, na qual prevaleceu os aspectos assistenciais com fins filantrópicos ou religiosos, *fase da integração* na qual se objetivou integrá-los em ambientes educacionais da cultura tida como “normal” e a *fase de inclusão*, período caracterizado pela adaptação dos ambientes físicos e dos procedimentos educativos para acomodar as diversidades apresentadas pelos alunos.

Portanto, observa-se que o modo de pensar e de agir das pessoas com deficiência sempre esteve relacionada com o modo como a sociedade se organizou em cada período histórico, sendo compreendido a partir dos aspectos culturais e materiais apresentados, uma vez que tais aspectos determinam também a educação ofertada aos mesmos.

A respeito das tentativas de inclusão do aluno com algum tipo de deficiência, Januzzi (2004) explica que elas passaram do aspecto assistencial/clínico para o educacional, sendo que o instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) se destacaram neste tipo de atendimento. A partir da lei 4.024/61 surge a possibilidade de inserção dos “excepcionais” no sistema educacional com intuito de integrá-los à comunidade, indicando a necessidade de uma política de formação pedagógica para conduzir as novas determinações. (BRASIL, 1961).

Em caráter mais efetivo, as políticas públicas para a Educação Especial são discutidas com maior frequência a partir de 1990, quando começaram a surgir movimentos em defesa pela inclusão e ampliou o acesso nos sistemas regulares de ensino.

Com a CF/1988 adota-se o discurso de igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e, garante a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino como dever do Estado (art. 206, Inciso I). (BRASIL, 1988).

Na mesma direção, documentos internacionais impulsionaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, dentre elas a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que teve bastante influência no processo de formulação da Política Nacional de Educação Especial, em 2008. Além desses documentos, também se destaca

o marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, que enfatizou a importância da criação das escolas inclusivas.

Conforme a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, lançada em 1999 - Decreto nº 3.298, a educação especial é “[...] uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular” (BRASIL, 1999). Esta definição exigiu orientação e organização das escolas e a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (DNEE). Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem que as instituições de ensino superior sejam responsáveis pela reorganização curricular e a formação docente volte-se para a diversidade e contemple conhecimentos, considerando as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Destaca-se ainda, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” lançado em 2003 que compreendeu projetos escolares, o atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. O alcance destes objetivos foi discutido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), momento que se definiu que a educação inclusiva fosse organizada em todos os níveis de ensino.

Levando em consideração esses aspectos, o respeito e a valorização da diversidade dos alunos tornam-se desafios à escola, exigindo maior empenho das políticas educacionais para a criação de espaços mais inclusivos, buscando superar as dificuldades herdadas do passado e reproduzidas na e pela escola. Contudo, a materialização dessas políticas na escola ainda representa um grande entrave na escolarização desses alunos.

3 Organização Pedagógica para a Inclusão dos Alunos com Deficiência Intelectual

A LDB/1996 foi o ponto de partida para que as discussões sobre a educação inclusiva ocupassem importância no panorama das políticas governamentais, repercutindo em avanços sociais, valorizando os discursos da pessoa como cidadã e o respeito às características e especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Estes avanços podem ser verificados no aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual em salas comuns.

Neste sentido, para melhor compreender o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas salas comuns é importante buscar elementos que facilitem o entendimento sobre a referida deficiência e de como sua limitação afeta o processo de ensino aprendizagem, a fim de identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na escolarização deste alunado.

Conforme Gomes et. al (2007), uma das primeiras questões a ser considerada é que a deficiência intelectual não é apenas uma característica pessoal, mas está vinculada às vivências sociais e coletivas. Desta maneira, o que se constitui nos contextos das vivências sociais e no ambiente escolar pode causar efeitos no desenvolvimento do aluno.

Já para a Organização Mundial da Saúde, a deficiência intelectual é caracterizada como um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual. Assim, as condições estruturais e funcionais tendem a comprometer a adaptação ao ambiente, a aquisição de informações, a capacidade de aprender, prejudicando assim, as capacidades de linguagem, percepção, memória, raciocínio, as quais comprometem a realização de atividades educativas como a leitura, escrita, cálculos, sequência de movimentos, dentre outras. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2005).

O MEC, ao propor o documento orientador sobre Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência *Mental* em 2006, considerou a deficiência como um impasse devido à complexidade e às diversas abordagens e conceitos, e afirmou que: o “[...] diagnóstico na deficiência *mental* não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos”. (BATISTA e MANTOAN, 2006, p. 10).

Nota-se assim, que a constante evolução de conceitos dessa deficiência esteve ligada às novas demandas e concepções sobre o desenvolvimento da capacidade intelectual e melhoria de vida das pessoas com essa deficiência, demonstrando a sua relação com a organização social. Assim, um dos objetivos da inclusão no âmbito escolar é a participação efetiva delas na sociedade e isso exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção.

No entanto, a inclusão de alunos com deficiência intelectual em sistemas regulares de ensino confronta com uma das principais funções da escola que é a produção e socialização do conhecimento e esse novo modelo educacional não pode ser pensado apenas em termos de política pública. Requer também, a construção, a ressignificação e redimensionamento de concepções, das práticas pedagógicas que possam vir de encontro com as mudanças requeridas neste processo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Diferentemente disso, a maioria do tratamento destinado a esses alunos centram-se na sua adaptação escolar, na negligência da sua singularidade, na desvalorização da sua capacidade de aprendizagem e na complexidade do processo de construção de conhecimento. Surge então, um desafio: como construir escolas inclusivas em sistemas de ensino que historicamente foram marcados pela negação do reconhecimento das possibilidades de aprender dos alunos com deficiência intelectual?

Com o objetivo de apresentar relatos de boas práticas de ensino para subsidiar o trabalho na perspectiva inclusiva, o MEC publicou no ano de 2006 o documento denominado “Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2006). Tal documento sinalizou novos caminhos e uma direção diferente para práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo gestão, formação e currículo.

A gestão teria como foco a formação docente para melhorar a qualidade do ensino por meio do desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, oferecer subsídios para construir uma escola acolhedora e implementar as mudanças necessárias na gestão escolar, a formação dos profissionais da educação atuaria nos esforços para a melhoria do ensino e para o enfrentamento das situações imposta pelo movimento de inclusão e a terceira proposta é a de elaboração de um currículo coletivo, visando ajudar a tornar o professor mais sensível às singularidades de cada aluno, passando a ter um novo olhar e mudando o foco para o aluno e não para os conteúdos. Portanto, a escola inclusiva:

Busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. [...]. Esta ação desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 21).

Nesta perspectiva, o caminho para as práticas pedagógicas aponta para o reconhecimento e a valorização das características e particularidades do aluno no processo de construção de conhecimento, primando sempre pelas possibilidades de desenvolvimento das suas aprendizagens. Esse reconhecimento e valorização pressupõem oferecer diferentes caminhos de aprendizagens e favorece a construção da sua autonomia escolar e social.

3 Considerações Finais

Acreditamos que os caminhos percorridos até o momento representam a capacidade que os sistemas de ensino têm para garantir com efetividade as propostas instituídas pelos documentos legais da educação inclusiva. Prova disso é que infinitas reflexões em torno dessas questões são constantemente debatidas, o que pode indicar o desejo de superar as barreiras e desafios ainda existentes no ensino para os alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas comuns.

Entende-se que a efetivação de uma escola inclusiva demanda a materialização de práticas pedagógicas mais democráticas, transformando o contexto educacional, tanto no que se refere às concepções de inclusão quanto às ações na busca de implantação e implementação de um

sistema mais igualitário, a fim de assegurar a esses sujeitos, uma educação que os acolham verdadeiramente garantindo a participação, a socialização e a aprendizagem de todos, sem distinção.

De acordo com as obras apresentadas neste estudo, é necessária uma política de formação de professores que viabilizem o currículo apropriado e com as devidas garantias constitucionais. Como proposta de superação, é preciso pensar em: práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as características e particularidades de cada aluno, uma nova organização curricular que considere as necessidades dos alunos e a elaboração de um currículo coletivo, onde todos os envolvidos na ação educativa se envolvam, oferecendo um olhar diferenciado às necessidades específicas de cada aluno, porém igualitário quanto à execução do direito a aprendizagem.

Por fim, acreditamos que o processo de inclusão ainda tem pela frente desafios de toda ordem, mas principalmente aqueles referentes aos aspectos históricos, sociais e culturais como a discriminação, o preconceito, a segregação. Diante desses aspectos, os discursos de inclusão precisam ser compreendidos no contexto das práticas desta/para esta sociedade, que por sua vez esteve historicamente baseada na contradição do que a atual conjuntura chama de movimento pela inclusão.

Nesta perspectiva, compreender e refletir sobre nossas práticas se torna condição indispensável para continuarmos avançando em busca de uma escola inclusiva. Inclusão esta que deve ser entendida como um processo de ampliação dos direitos sociais que todos podemos construir diariamente na medida em que concebemos uma escola que garanta oportunidades variadas e práticas pedagógicas criativas para acolher todas as diferenças.

Referências

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. 1988. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.as>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, **Diário Oficial da União (DOU)**, 21 dez. 1999.

_____. Resolução MEC CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Portal de Ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.** Brasília: MEC/SEESP, 2002. Fascículo 1.

_____. **Experiências Educacionais Inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Berenice Weissheimer Roth (org.) Brasília: MEC/SEE, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução MEC CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8. 2002.

GOMES, A. L. L. [et.al.]. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular.** 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. 62p.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a Inclusão na Escola Princípios e Práticas, **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

DESAFIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA CRIATIVO-PRODUTIVA

CHALLENGES FOR THE EVALUATION OF HIGH SKILLS / GIFTEDNESS IN THE CREATIVE-PRODUCTIVE AREA

Raissa Viviani Silva, Maria Beatriz Campos de Lara B. M. Peixoto, Angélica Maria Teodoro Cunha e Aletéia Cristina Bergamin, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini .

^{1 2 3} Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
rai.viviani@gmail.com, mbeatrizcampos@uol.com.br, angelicamtc89@hotmail.com

⁴ Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
aletiaberg@gmail.com

⁵ Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Docente do Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
vlmfcapellini@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação assegura o acesso ao atendimento educacional especializado, de acordo com suas necessidades. Este estudo objetivou descrever um relato da experiência do processo de identificação de uma estudante com 10 anos de idade, do sexo feminino, que cursava o 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual do interior paulista. A estudante foi encaminhada para avaliação no projeto de Extensão intitulado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área musical. Para avaliação foram utilizados testes, inventários e questionários, respondidos pela própria estudante, por seus pais e professores. Diante dos resultados, concluiu-se que a estudante não apresentou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na área acadêmica, no entanto, em relação à criatividade, demonstrou desempenho superior no Teste de Criatividade Figural Infantil sendo recomendada sua participação em um programa de enriquecimento extracurricular na área musical para avaliação e desenvolvimento de seu potencial. Esse estudo reforça a importância de novos estudos para identificação, formação de profissionais e atendimento especializado, focados na demanda desta população, além de oportunizar a parceria entre a comunidade, a escola e a universidade.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Identificação. Avaliação.

Abstract: The identification of students with High Abilities/Giftedness ensures access to specialized educational services, according to their needs. This study aimed to describe an experience report of the process of identification of a female student with 10 years old who was attending the 5th year of Elementary School of a State Public School in the interior of São Paulo. The student was referred for evaluation in the extension project titled "Identification of students with superior skills and counseling of parents and school staff", with indicators of High Abilities/Giftedness in the musical area. For evaluation were used tests, inventories and questionnaires, answered by the student herself, by her parents and teachers. In view of the results, it was concluded that the student did not present High Ability/Giftedness indicators in the academic area, however, in relation to creativity, she demonstrated superior performance in the Figural Child Creativity Test, and her participation in an extracurricular enrichment program in Musical area for evaluation and development of its potential. This study reinforces the importance of new studies for identification, training of professionals and specialized care, focused on the demand of this population, as well as opportunizing the partnership between the community, the school and the university.

Keywords: High Abilities. Giftedness. Identification. Avaliation.

1. Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692 de agosto de 1971 foi a primeira a prever atendimento especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Atualmente, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), considera que os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Sendo assim, aluno, têm direito ao atendimento educacional especializado no âmbito da educação para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

A identificação de estudantes com AH/SD garante e assegura o acesso ao atendimento educacional especializado, de acordo com as manifestações de suas necessidades (DAI; CHEN, 2013). Para isso, é necessária a especialização de professores e profissionais da área para atender a essa demanda (MENDONÇA, 2015). No entanto, a realidade brasileira se depara com um crescente, porém insuficiente investimento na Educação, particularmente na Educação Especial, ocasionando a formação incompleta dos profissionais envolvidos e atuantes nesse contexto (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Joseph Renzulli definiu superdotação a partir da Teoria dos Três Anéis, que consiste na confluência entre: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O primeiro anel, capacidade acima da média, consiste na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato. O comprometimento com a tarefa, caracteriza-se como uma forma concentrada e refinada de motivação, sendo frequentemente descrita por perseverança, persistência, prática dedicada, entre outros. A criatividade, o terceiro anel, é caracterizada pela originalidade de pensamento, engenhosidade construtiva e aptidão (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014b).

Para o autor (RENZULLI, 2005) a superdotação se divide entre a acadêmica e criativo-produtiva. A primeira, também conhecida como “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem” (VIRGOLIM, 2014, p. 283), facilmente identificada pelos testes de Quociente de Inteligência (QI), como WISC-IV, pois as habilidades mensuradas por esses testes são as mesmas exigidas no contexto de aprendizagem escolar. Já a categoria criativo-produtiva tem como característica o uso e a aplicação do conteúdo, o pensamento de forma integrada e indutiva para solução de problemas reais (VIRGOLIM, 2014).

Por abranger diversas áreas e habilidades, não há um consenso entre pesquisadores quanto aos procedimentos e instrumentos para avaliação das AH/SD. Sendo assim, quanto maior a variedade de instrumentos e procedimentos adotados, mais informações se obterá a respeito desses

alunos e seu potencial (FLEITH, 2007; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010; MENDONÇA, 2015).

Além dos mitos elucidados por Winner (1998), Antipoff e Campos (2010) apontaram o mito de que não se devem identificar pessoas com altas habilidades, com a justificativa de que não há vantagens em fazer tal identificação, pois isso reforça a rotulação de que elas não necessitam de atendimento especializado. No entanto, a questão vai além do rótulo, pois a identificação é necessária para direcionar esse aluno ao seu direito de acesso a uma educação voltada para suas necessidades (SABATELLA, 2012). A importância do atendimento diferenciado está relacionada com o desenvolvimento dessas crianças, desperdiçando menos potenciais (MENDONÇA, 2015).

Tendo em vista a importância da identificação e do atendimento ao estudante com AH/SD este estudo objetivou descrever um relato da experiência do processo de identificação de uma estudante com indicativos de AH/SD encaminhada para avaliação, por meio do Projeto de extensão intitulado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar” sob coordenação da Prof. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Dra. Prof. Olga Piazzentin Rodrigues, tem por objetivo avaliar com diferentes instrumentos, alunos encaminhados por demanda espontânea, com indicativos de AH/SD e queixas escolares, orientar a equipe e pais acerca dos possíveis encaminhamentos para enriquecimento curricular na própria classe comum e no contra turno, além de possíveis parcerias entre universidade e escola. Em 2016 foram avaliadas oito crianças.

2. Método

Esta pesquisa trata-se de um relato de experiência vinculado ao projeto de extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar” aprovado pelo Proex com número 7876. Foram adotados todos os procedimentos éticos recomendados pela Resolução CONEP 466/2012. Os pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a estudante assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

2. 1. Local

Os atendimentos foram conduzidos semanalmente, com duração média de 50 minutos nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Unesp - Campus de Bauru. Tal espaço é equipado com salas preparadas para atendimento, bem como os testes psicológicos utilizados.

2. 2. Caracterização do caso

Participou desta avaliação uma estudante de 10 anos de idade, sexo feminino, na época da avaliação, cursava o 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual da cidade de Bauru, interior de São Paulo. A estudante foi encaminhada ao Projeto de extensão supracitado, por demanda espontânea da mãe, com indicadores de AH/SD na área musical.

A referida estudante, apresentava comprometimento auditivo bilateral moderado, fazendo uso do Aparelho de Ampliação Sonora Individual (AASI). No entanto, a mãe relata que a criança não apresentava dificuldades na aprendizagem do violino, no qual demonstrava interesse. A estudante fazia aulas em um projeto na comunidade com um professor de música e, segundo a mãe, a filha recebe constantes elogios quanto a facilidade para tocar. Foi incentivada a se inscrever em outra escola de música, mais conceituada, devido ao seu desempenho.

A queixa relatada pela mãe foi relacionada ao fracasso escolar vivenciado pela estudante em uma escola anterior, a qual estava matriculada na época da avaliação. Os conflitos vivenciados entre a estudante e a professora, resultaram em uma mudança de escola. De acordo com a mãe, esta mudança de escola proporcionou a recuperação do rendimento acadêmico da estudante.

2. 3. Instrumentos

Tabela 1 - Lista de instrumentos utilizados no projeto para avaliação de AH/SD.

INSTRUMENTOS	
Professores	Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores - revisada - SRBCSS-R
	Lista de itens para observação em sala de aula para avaliar os sinais de talento (GUENTER, 2012)
	Lista de entrevista para professores
	SDQ - Questionário de capacidades e dificuldades – professor
	SSRS - Sistema de avaliação de habilidades sociais - professor (DEL PRETTE; FREITAS; BANDEIRA; DEL PRETTE, 2016)

Mãe

Anamnese

Checklist de características associadas a superdotação – CCAS (BARBOSA, et al, 2008)

SDQ - Questionário de capacidades e dificuldades – pais/responsáveis

Questionário Socioeconômico

Criança

Roteiro de entrevista para o cliente

SDQ - Questionário de capacidades e dificuldades – cliente

SSRS - Sistema de avaliação de habilidades sociais - estudante (DEL PRETTE; FREITAS; BANDEIRA; DEL PRETTE, 2016)

TDE - Teste de desempenho escolar (STEIN, 1994)

Escala de avaliação motivacional

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN, 1999)

Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M; PRIMI, R, 2011).

WISC - IV (WESCHSLER, 2013)

Persistência na tarefa (teste desenvolvido na UEL que mede o tempo de persistência na tarefa em um exercício de lógica – montar casinhas

Fonte: Elaborado pelas autoras

2. 4. Procedimentos

Após a assinatura do TCLE e no TALE foram iniciadas as sessões para avaliação, conduzidas conjuntamente por duas pesquisadoras, autoras deste trabalho (Psicóloga e Pedagoga).

A avaliação da estudante se deu por meio da aplicação de uma bateria de instrumentos, sendo eles: testes, inventários e questionários. Esta avaliação seguiu três etapas:

- 1) Avaliação no contexto clínico - Foram realizadas aproximadamente 12 sessões. Nos cinco primeiros atendimentos foram aplicados os instrumentos de avaliação na estudante e na mãe, separadamente. Nesta ocasião, a psicóloga (autora deste trabalho) se reunia com a criança e a aluna de pedagogia com a sua respectiva mãe. Nas sessões com a mãe foram levantados dados sobre a estudante e aplicados questionários e inventários, já com a participante, uma parte da sessão era destinada para momentos lúdicos, para fortalecimento de vínculo entre a criança e a pesquisadora, outra parte do atendimento era destinada à aplicação de testes, inventários e questionários. Após aplicação dos instrumentos parentais,

os atendimentos foram conduzidos apenas com a estudante.

- 2) Avaliação no contexto escolar: Esta etapa consistiu no envio de um kit de instrumentos para escola onde a estudante estava matriculada. Foram convidados a responder os instrumentos os professores de Matemática, Português, Educação Física e Arte, cuja finalidade era a se obter informações sobre a interação e desempenho da estudante no contexto escolar. Os instrumentos foram devolvidos para o CPA e tabulados pelas pesquisadoras.
- 3) Aconselhamento para os pais: Com a elaboração do relatório final foi realizada a devolutiva para os pais com esclarecimento de dúvidas e sugestão de encaminhamento para participar de um programa de enriquecimento extracurricular, vinculado a este projeto de extensão, oferecido em 2017.

4. Resultados e Discussões

A partir da avaliação realizada, foram obtidos os seguintes resultados:

a) Avaliação da criança

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) avalia o nível de aprendizado escolar nas categorias de leitura, aritmética e escrita, a estudante demonstrou desempenho médio em escrita (Escore Bruto = 27) e inferiores em aritmética (EB=16) e leitura (EB=62). Sendo classificada assim no Escore Total como inferior (EB105).

Na Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA-EF), foram obtidos 47 pontos em pontuação bruta de Motivação Intrínseca (MI), com percentil de 80% e 31 pontos de pontuação bruta de Motivação Extrínseca (ME) com percentil geral de 60%. Como consta nos dados, a participante demonstrou ser motivada em níveis médios a superior para aprender.

O Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) permite coletar informações sobre o repertório social e acadêmico dos estudantes. Neste inventário, a aluna obteve “Bom repertório em Habilidades Sociais, com resultados abaixo da média em boa parte dos itens”. O inventário aplicado na mãe da estudante, indicou “bom repertório de habilidade social”.

Nas Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN), teste que mensura a capacidade intelectual das crianças, a estudante atingiu 80% de acertos, sendo classificada como “definitivamente acima da média na capacidade intelectual”. Já na Escala Weschler de Inteligência Infantil (WISC-IV), a participante demonstrou um QI dentro da média (101) e a categoria com melhor desempenho foi compreensão verbal, atingindo 111 pontos.

No teste que avalia a criatividade (Teste de Criatividade Figural-Infantil - TCFI), a estudante demonstrou pontuação superior (99 pontos).

Como consta nos resultados, a estudante apresentou desempenho regular nos testes referentes à avaliação de inteligência e competências acadêmicas. Em contrapartida, demonstrou pontuação superior na avaliação da criatividade, desmistificando a ideia de que um estudante com AH/SD deve apresentar alto desempenho em todas as áreas (WINNER, 1998). Além disso, os dados corroboram com a literatura, no que diz respeito às barreiras de avaliação por meio de testes psicométricos em uma criança com habilidades criativo-produtiva (VIRGOLIM, 2014).

b) Avaliação com os pais

Tanto a “Anamnese”, quanto a “Entrevista com os Pais” foram estruturadas e conduzidas com a finalidade de investigar a trajetória do desenvolvimento da estudante, bem como averiguar a presença de indicadores de AH/SD. Durante os relatos, a mãe trouxe como indicador o interesse por música, mais especificamente o violino.

No Checklist de características associadas a Superdotação (CCAS), elaborado especificamente para levantar esses indicadores de AH/SD por meio das respostas obtidas por pais ou responsáveis. Ao ser aplicado na mãe da criança, demonstrou 69%, não indicando características de AH/SD.

No “Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) e também no Questionário de Dificuldades e Competências (SDQ), foi apontado habilidades socialmente adequadas, no entanto, foram sinalizados problemas de comportamento em ambos os questionários.

c) Avaliação com a escola

A escola recebeu os instrumentos, mas os professores optaram por não responder o kit enviado, já que eram livres para participar ou não da pesquisa. Sendo assim, não foi possível obter informações mais detalhadas sobre a interação da criança no contexto escolar, bem como seu desempenho nas atividades acadêmicas.

Uma explicação possível para essa resistência em responder os questionários, pode estar relacionada com o mito da criança com AH/SD não precisar ser identificada, pois eles se desenvolvem sozinhos (WINNER, 1998, ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Além disso, esbarra-se com uma realidade em que o professor não tem acesso à formação específica para essa área (SABATELLA, 2012).

5. Considerações Finais

Diante dos resultados, concluiu-se que a aluna não apresentou indícios de AH/SD na área acadêmica, no entanto, em relação à criatividade, demonstrou desempenho superior no Teste de Criatividade Figural Infantil.

Vale ressaltar que aplicação de testes de inteligência não deve ser tomada como a única forma de avaliação. Neste caso especificamente a criança foi encaminhada para participar de enriquecimento extracurricular em que será oferecida uma oficina na área musical para que possam ser avaliadas e desenvolvidas suas habilidades específicas nessa área.

Além disso, tal estudo reforça a importância de novos estudos para identificação, formação de profissionais e atendimentos especializado, focados na demanda desta população, além de oportunizar a parceria entre a comunidade, a escola e a universidade.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BARBOSA, A. J. G. et al. **Identificação de sobredotação intelectual**: uso de testes e nomeação parental. Em XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 2008, Braga. XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilibrios.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde.

_____. **Decreto n. 7.611**, de novembro de 2011.

DAI, D. Y.; CHEI, F. Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. **Gifted Child Quarterly**. v. 23, n. 3, p. 151-168, 2013.

DEL PRETTE; FREITAS; BANDEIRA; DEL PRETTE. **Inventário de Habilidades Sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRS**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. São Paulo: Artmed, 2007.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

LIMA, D. M. M. P. A identificação e inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino do estado do Paraná: Orientação para professores, IN NAPNE – UFPR: Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, da Universidade Federal do Paraná, 2008.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vetor, 2011.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal**. Dissertação (Mestrado) – Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.627-640, 2014.

REIS, S.; RENZULLI, J. Differentiation and Enrichment. **District Administration**, v.44, n. 7, p.22-23, 2008.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness**: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 2005. pp. 246-279.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. *Conceptions of giftedness*. 2 ed. New York: **Cambridge University Press**, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.27, n. 50, p. 581-610, 2014.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV)**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

WINNER, E. **Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES: IMPASSES PARA PRÁTICA DE ENSINO E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA

CHALLENGES EXPERIENCED BY TEACHERS: IMPASSES FOR TEACHING PRACTICE AND POSSIBILITIES FOR COLLABORATIVE TRAINING

Paula Mieco Koizumi Masuyama¹, Renata Portela Rinaldi²

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

paulamasuyama@gmail.com

² Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP

renata.rinaldi.unesp@gmail.com

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *O presente texto deriva de um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente. Tem como objetivo principal analisar os desafios e entraves para a prática de ensino de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da linguagem escrita. A pesquisa do tipo intervenção com nuances do modelo construtivo-colaborativo, teve como principal instrumento de coleta de dados as narrativas escritas produzidas pelos professores. Os resultados, inicialmente apontaram para professores desmotivados, desanimados e implicitamente pedindo socorro frente às lutas, aos desafios diários e às exigências de melhoria nos resultados das avaliações externas. No decorrer da formação, evidenciaram mais motivação e um olhar para a realidade do contexto escolar e de sua sala de aula com novo ânimo, a partir de novas perspectivas e possibilidades de ação e intervenção didática.*

Palavras chave: *Formação continuada de professores. Fonoaudiologia. Trabalho colaborativo.*

Abstract: *The present text is derived from a dissertation section entitled "Weaving Networks between Education and Speech-Language Pathology: Collaborative Formation and Possible Teaching Practices" of the Postgraduate Program in Education of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp, Faculdade Of Science and Technology, Presidente Prudente campus. Its main objective is to analyze the challenges and obstacles to the teaching practice of practicing teachers in the initial years of elementary education for the teaching of written language. The research of the type intervention with nuances of the constructive-collaborative model, had as main instrument of data collection the written narratives produced by the teachers. The results initially pointed to unmotivated, discouraged and implicit teachers calling for help in the face of struggles, daily challenges, and demands for improvement in the results of external evaluations. During the training, they showed more motivation and a look at the reality of the school context and of their classroom with new spirit, from new perspectives and possibilities of action and didactic intervention.*

Keywords: *Teacher training. Speech therapy. Collaborative training.*

1 Introdução

O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente intitulada “Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis” (MASUYAMA, 2015). O objetivo principal daquele estudo foi analisar a contribuição

e os desafios do trabalho interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Educação para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita.

Sabemos que o contexto educacional é o lugar em que se reflete as consequências sociais, econômicas, culturais e políticas que o país vivencia na atualidade. Atualmente, um dos aspectos que tem sido questionado refere-se ao estudante que frequenta a escola por anos e chega ao quinto ano sem o domínio das habilidades básicas em leitura, escrita e matemática. Frente a isso, cobranças vindas de forma verticalizada chegam até o trabalho do professor em sala de aula que, segundo Borges (2004), acaba recorrendo a outros saberes na tentativa de solucionar as diversas demandas de seus estudantes como os programas educacionais, as questões curriculares entre outros.

No que concerne a essa situação, um estudo empírico realizado por Masuyama e Rinaldi (2012) confirma essa realidade, ao identificarem, entre os professores de uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental, que uma das principais dificuldades presentes no contexto escolar dirige-se ao estudante que está com grande defasagem de aprendizagem em relação a idade e ano que está inserido, em atender a todos na mesma proporção diante de uma sala heterogênea e em saber lidar com a indisciplina. Também detectaram o anseio destes profissionais por novas propostas de ação frente a esta realidade uma vez que se sentem ‘pressionados’ a melhorar os índices de desempenho dos estudantes devido à avaliação externa (nacional e estadual).

Os resultados, em relação à defasagem dos nossos estudantes gira em torno de alguns questionamentos: como ensinar a todos? Quem é o culpado? O que fazer?

Face a este cenário, Vasconcellos (2017) ressalta que o cotidiano do professor contempla muitos desafios e que a prática para ser transformadora precisa ter alguns elementos fundamentais, tais como: a intencionalidade, a leitura crítica da realidade e um plano de ação (mediação da intencionalidade e da leitura crítica) articuladas a uma teoria. Para o autor, esses elementos ajudam o professor a olhar para os seus estudantes, para a realidade que eles vivem sistematizando e ressignificando o seu trabalho pedagógico em função de suas necessidades individuais.

2 Metodologia

Ao estabelecer o foco deste trabalho, buscamos analisar os desafios e entraves para a prática de ensino de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da linguagem escrita. Sabe-se que toda pesquisa, envolve uma série de discussões e reflexões a respeito do tema, no caso específico, sobre a prática docente e a inserção da Fonoaudiologia no campo da Educação, mais especificamente na formação continuada de

professores. Desse modo, o processo investigativo demandou um criterioso levantamento sobre a produção bibliográfica a respeito do objeto investigado para compreensão do tema e contextualização da problemática investigada.

O arcabouço teórico-metodológico do trabalho pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa e teve como base a pesquisa-intervenção, com nuances do modelo construtivo-colaborativo (MIZUKAMI et al, 2003; RINALDI, 2006; 2009), considerando que a realidade estudada é complexa e o pesquisador é um sujeito ativo em todo o processo, que age e influencia o ambiente, bem como é também influenciado por ele (RINALDI, 2009).

Nessa perspectiva, foi organizado um programa de formação continuada, na modalidade a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com suporte na plataforma Moodle por meio do Portal Edutec - Educação e Tecnologia. A experiência foi desenvolvida como uma atividade de extensão universitária com carga horária de 180 horas e certificação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da Unesp. Composta por um grupo de 22 professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino (sujeitos da pesquisa), pela primeira autora, por outras duas pedagogas colaboradoras, sob a coordenação da segunda autora, orientadora da pesquisa.

Inicialmente, o desafio foi pensar em um programa de formação continuada que contribuísse para que os professores desenvolvessem habilidades para ampliar sua capacidade crítica, reflexiva, investigativa, além da capacidade de identificar, resolver problemas e ensinar (MIZUKAMI et al., 2003) estudantes com problemas de aprendizagem da linguagem escrita. As autoras ainda complementam a ideia apontando que a construção do conhecimento docente ocorre por meio da intervenção que desequilibra as certezas que dão o suporte a prática e, assim, permite a construção de um novo conhecimento.

Convém esclarecer que, apesar de existir eixos temáticos norteadores para o currículo e um planejamento da proposta inicial, de acordo com a abordagem teórico-metodológica adotada, foi possível sua reconfiguração a partir da identificação das expectativas dos professores cursistas, bem como ao longo do seu desenvolvimento de acordo com as demandas que surgiam a partir das práticas e experiências dos participantes da pesquisa.

Por ser um trabalho de parceria entre pesquisadora, colaboradoras e professores, a perspectiva construtivo-colaborativa tem o intuito de proporcionar o diálogo, o envolvimento entre os envolvidos, trocas e desenvolvimento profissional, formando-os investigadores da própria prática (PIMENTA, 2006; ELLIOT, 2001; PEREIRA, 2001), ou seja, os professores passam a ser sujeitos ativos em todo o processo.

Todos os aspectos éticos foram respeitados, bem como a não identificação dos sujeitos da pesquisa, como forma de anonimato garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Para tanto, os participantes serão identificados pela sigla PC (professor cursista).

Os instrumentos selecionados na intervenção foram utilizados tanto para promover a formação continuada das professoras participantes quanto para a coleta de dados da pesquisa. São eles: o questionário, as narrativas escritas derivadas do fórum de discussão e das atividades realizadas pelos participantes, individual ou coletivamente.

A análise foi organizada a partir de uma leitura de forma mais livre seguida de uma segunda leitura de modo a inicialmente identificar temas que eram tratados ou emergiam a partir das narrativas dos PC. Posteriormente, utilizamos os procedimentos de análise de conteúdo que tem como ponto de partida a mensagem, por expressar significado e sentido, “oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, bem como se articular com as condições contextuais dos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 19).

3 Análise dos resultados

Conforme explícito anteriormente, por ser um recorte da pesquisa de mestrado, a categoria **desafios e entraves para a prática de ensino** foi criada pautada na recorrência em muitas narrativas e relacionada às lutas e aos desafios diários vividos pelos professores, seus pensamentos e suas ações que divergem do que é imposto pela gestão escolar e pelo sistema de ensino.

Logo ao início do programa as narrativas das professoras cursistas indicavam uma desilusão e desânimo com a carreira, como se não houvesse mais caminhos a serem percorridos e que pudessem conduzir a práticas melhor sucedidas.

[...] percebo que alguns professores (iniciantes) não vem mais com “espírito de mudança”, pelo contrário vem em busca de uma muleta, no caso o livro didático, como se não soubesse o que fazer perante 30 alunos (não os culpo, pois a formação dos professores deixa a desejar) [...] (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] Precisamos refletir sobre nossas práticas a todo momento [...] encontro muitas dificuldades na minha prática diária principalmente com os alunos com dificuldades de aprendizagem. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] como garantir o diferenciado o tempo todo [...] como ter 30 aulas diferentes? (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

Os excertos das narrativas ressoaram como gritos de socorro frente a uma realidade de um sistema de ensino que exige resultados satisfatórios de desempenho, mensurados por meio das avaliações externas.

Processualmente, com as atividades propostas e a interação permanente da pesquisadora, as PC foram adquirindo motivação para olhar para a realidade do contexto escolar e de sua sala de aula com novo ânimo, a partir de novas perspectivas e possibilidades de ação e intervenção didática.

[...] É um absurdo perceber que ainda existem crianças com 10 anos que após passarem anos dentro de uma escola, 200 dias por ano e nada ou quase nada foi feito para transformar a sua realidade de fracasso escolar (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 28/6/14)

Trabalho com turmas de 5º ano e percebo que nessa etapa o professor precisa correr para dar conta de tudo que se perdeu ao longo dos anos, desde o início da alfabetização. (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] confesso que tenho dificuldade de trabalhar em grupo, apesar de fazer. Tento ser solidária, mas não sei lidar com “tempo do outro”. [...] durante o planejamento coletivo até há a tentativa, mas só a tentativa, pois os discursos vazios e as discussões intermináveis acabam sempre no nada. (PC 2, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

A educação brasileira atual infelizmente não é atrativa aos seus alunos. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] A necessidade de deixar tudo homogêneo inviabiliza o processo de alfabetização, deixando muitas crianças a margem desse processo. Ignorar o contexto de vida, as experiências vivenciadas anteriores a chegada a escola, favorecem o fracasso escolar [...] (PC 1, Avaliação final - individual, 20/10/14)

Também foi possível evidenciar uma luta diária e solitária dos professores dentro da sala de aula para operacionalizar um currículo que está desconectado da realidade em que nos encontramos e que a cada vez aumenta a distância entre o estudante e a escola.

Nessa perspectiva, concordamos com Charlot (2012) quando menciona a importância de pensar o que se pode fazer nas condições reais da sala de aula ao inferir que a escola é um lugar em que a maioria das vezes ensina coisas que só têm sentido ali dentro e não têm nenhum sentido fora dela.

[...] nós que obedecemos a um sistema fechado, redondinho, pronto para ser executado [...] nós professores não podemos mudar a grade curricular [...] não tenho autonomia para trabalhar e preciso cumprir um terrível currículo que me obriga a passar como um rolo compressor sobre as crianças desrespeitando a fase em que se encontra e principalmente contrariando a concepção que tenho de educação [...] preciso me curvar ao sistema e a equipe gestora que acredita que devemos trabalhar com aqueles que já estão enquadrados nesses moldes. (PC 1, Lição dissertativa - individual, 15/6/14)

[...] tenho que intervir em inúmeras situações durante o outro período com outros alunos. (PC3, Memorial reflexivo - individual, 30/6/14)

[...] Estar no mesmo espaço físico não significa que há participação de todos por incrível que pareça apesar de ser amplamente difundida a cooperação entre professores acaba sendo algo um pouco exercida [...] cada um se fecha na sua sala de aula e pronto [...] falta de recurso, interesse dos pais (em alguns momentos), desinteresse dos alunos. (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

Frente a estas narrativas fica evidente que os professores denotam uma preocupação com os estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem para o ano/série e idade, falta de autonomia, com as salas numerosas, com a falta de tempo, com a dificuldade em trabalhar no coletivo entre outros.

Nessa perspectiva, André (2010) menciona que o professor exerce um papel fundamental na educação, entretanto existem outros fatores relevantes sendo eles: a atuação e participação dos gestores escolares, a forma que o sistema trabalha, as formas de organização da escola, o clima no ambiente escolar, os recursos físicos e materiais, a participação da família, as políticas educativas etc. evidenciadas nas narrativas abaixo:

[...] ensino autoritário [...] não é fácil ir contra um sistema que vive à base de discursos de melhorias, mas na verdade, apenas joga-o na fogueira e ainda espera os melhores índices nas variações externas. (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] nosso sistema de ensino que não dá conta de ensinar os professores e conseqüentemente os alunos, é falho [...] por isso fica sempre procurando culpados, mas que no fim são usados pelo sistema para o mesmo fim “o não pensar da população” [...] (PC 2, Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] desenvolver as propostas para a jornada matemática, prova Brasil, Saesp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], EMAI e os projetos de sequências didáticas indicadas pelo material Ler e Escrever , além dos projetos que a diretoria indica no decorrer do ano [...] considero mais difícil, é o fato do aluno pertencer ao professor da série e não a escola [...] (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] há participação de algumas professoras e outras acabam somente copiando o plano sem sequer saber o que contém nele [...] a falta de tempo para as professoras trocar atividades e experiências [...] gestão deveria proporcionar horários para que as professoras conversem para haver melhora na aprendizagem dos alunos. (PC 3, Memorial reflexivo - individual, 22/7/14)

[...] falta de comprometimento das famílias; despreparo por partes de alguns professores, alguns não tem perfil de alfabetizador; o número excessivo de alunos por sala; a falta de currículo definido para o ciclo I da ensino fundamental. (PC 2, Avaliação final - individual, 22/10/14)

[...] A falta de formação no curso de Pedagogia, aos modismos das teorias e métodos de alfabetização e o grande número de alunos por sala, que interferem na qualidade do ensino [...] falta de apoio familiar às crianças e muitas dificuldades e distúrbios de aprendizagem que muitas vezes são diagnosticados por especialistas de forma tardia. (PC 3, Avaliação final - individual, 21/10/14)

Face a este contexto, Silveira (1995) esclarece que o professor tem um papel transformador e que a qualidade de seu trabalho pedagógico está relacionada à revisão de sua prática e seus pressupostos teóricos, à autoavaliação e à contínua atualização profissional.

Vasconcellos (2017) acrescenta ao inferir que o professor deve estar sempre atento a novas possibilidades de ensinar e se entregar de forma efetiva ao ensino. No entanto, o autor revela que “[...] há professores esperando que primeiro os alunos se disponham, para que daí ele faça a sua parte”.

Em relação à culpabilização das famílias, tais narrativas vão ao encontro do proposto por Garcia (1999) quando menciona que os professores têm o hábito de atribuir os entraves às famílias por não participarem da vida escolar de seus filhos. Vasconcellos (2017, p. 6) esclarece ao afirmar que essas atribuições se devem ao fato do condicionamento de que tudo é natural e não um produto histórico-cultural:

É muito intrigante percebermos a força deste condicionamento: grande parte dos alunos não aprende efetivamente (há uma avalanche de indicadores mostrando isto) sofre; o professor também sofre. Só que o embotamento da sensibilidade é mais forte e há uma justificativa ideológica construída historicamente (como parte da armadilha montada para o professor) que diz que o problema está no aluno e/ou na sua família. Esta justificativa, aliada aos outros elementos da armadilha (desmonte social, desmonte escolar, currículo disciplinar instrucionista e avaliação classificatória e excludente, e formação frágil), faz com que se permaneça num maldito círculo vicioso!

Desse modo, convém nos atentarmos que toda a situação a qual a educação se encontra atualmente não pode ser atribuída à família ou à criança ou ao professor uma vez que existem diferentes variáveis evidenciadas nos excertos anteriormente citados que causam um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem.

3 Considerações finais

Alguns elementos que nos chamou a atenção no decorrer de todo o processo formativo, se referem à sobrecarga de atividades impostas, à necessidade de um diagnóstico com um discurso que permite nortear as estratégias do professor, à falta de tempo para os professores dialogarem e trocarem experiências, ao ensino autoritário, à ausência de um trabalho coletivo, à falta de valorização de um plano de ensino entre outros.

Ao considerarmos que a prática cotidiana do professor é um grande desafio e entendermos que sua realidade é permeada de entraves e, ao mesmo tempo, que não existe uma fórmula ou modelo pré-estabelecido para um efetivo aprendizado dos estudantes, a formação colaborativa com os saberes da fonoaudiologia possibilitou a apropriação de um olhar diferenciado dos professores para sua realidade escolar e de sua sala de aula favorecendo uma nova postura e forma de pensar. Além disso, todo o processo contribuiu para construção de novos saberes a partir de novas perspectivas e possibilidades de ação e intervenção didática.

Acreditamos que ainda temos muito o que compreender perante a complexidade do contexto e do trabalho do professor. Entretanto, a pesquisa envolvendo a articulação de diferentes

saberes, de forma colaborativa, principalmente da fonoaudiologia, foi de fundamental importância, pois contribuiu para a (re)significação de conceitos pelos professores e favoreceu possibilidades de transformação das práticas de ensino frente aos desafios.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1655/1504>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, M. G. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 137-152.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. Formação de professores em exercício: o olhar sobre os problemas de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; **ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7., 2012, São Carlos. *Anais...*, São Carlos: Cubo, 2012. p. 3271-3285.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSFCAR, 2003.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, M. D. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 153-181.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa on-line. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P. **Informática na educação**: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVEIRA, R. J. T.. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set., 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S.. Planejamento: a importância dos momentos iniciais na escola. In: _____ . **Gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2017 (no prelo).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA ANDRAGOGIA

INCLUSIVE EDUCATION OF ADULTS: CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCE AND ANDRAGOGY

Mônica Campos Santos Mendes¹

¹Núcleo de Educação a Distância – NeaD, Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO
monica.campos@outlook.com.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo geral discutir, especificamente, sobre a educação de adultos, com necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino superior. Dando ênfase a importância do papel do docente enquanto mediador do conhecimento. Busca-se apresentar um breve relato de experiência com um aluno adulto, apresentando alguns resultados obtidos. Como objetivos específicos tem-se: analisar a relação entre Andragogia e Neurociência e, a relevância de o docente conhecer as diferentes limitações do seu aluno adulto. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, com significativos referenciais teóricos. Infere-se que uma intervenção educacional apoiada nestes pressupostos com a efetiva otimização dos perfis de aprendizagem promove-se um impacto positivo no aprendizado do discente adulto.*

Palavras chave: *Neurociência. Andragogia. Educação de Adultos.*

Abstract: *The purpose of this article is to discuss, specifically, adult education with special educational needs in the context of higher education. Emphasizing the importance of the role of the teacher as mediator of knowledge. It is intended to present a brief report of experience with an adult student, presenting some results obtained. As specific objectives we have: to analyze the relationship between Andragogy and Neuroscience and the relevance of the teacher to know the different limitations of their adult student. The methodology used is qualitative research, with significant theoretical references. It is inferred that an educational intervention supported in these assumptions with the effective optimization of the learning profiles promotes a positive impact in the learning of the adult student.*

Keywords: *Neuroscience. Andragogy. Adult Education.*

1 Introdução

O propósito deste artigo é discutir, especificamente, sobre a educação de adultos, com necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino superior. A inclusão é um direito de todos, independentemente de suas especificidades. E o docente não pode se furtar ao seu papel de mediador, devendo contribuir para o exercício deste direito.

O interesse a respeito do tema se refere à presença de um aluno com necessidades educacionais especiais, em uma turma de graduação tecnológica em Gestão de Recursos Humanos. Lidar no cotidiano da sala de aula com este aluno foi uma experiência inquietante pois instigou buscar conhecimentos para auxiliar e amparar as práticas em sala de aula. Diante desta experiência, julga-se importante conhecer melhor este público que chega aos bancos universitários merecendo a devida atenção, principalmente do professor que tem um papel primordial na elaboração de estratégias adequadas a cada realidade.

Freire em 1996 já afirmava que “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo

formador de que sou parte?” (FREIRE, 2010, p. 67).

Outro aspecto importante, é a responsabilidade do professor, diante dos demais alunos, em evitar os rótulos ou ações discriminatórias, promovendo a interação justa e igualitária e evitando atitudes de discriminação e preconceito.

Em seu livro “Tornar-se Pessoa”, Rogers apresenta várias questões relacionadas à educação no contexto da terapia. Suas colocações são provocadoras de reflexões ao afirmar que

[...] o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem” (ROGERS, 2011, p. 331).

Comprovamos o que diz Rogers em nossa prática, após diálogo acolhedor, com orientação adequada, o aluno obteve melhores resultados e mudou sua postura diante dos colegas. Este fato será detalhado no tópico Resultados.

2 Neurociência e aprendizagem

Atualmente muito se discute acerca das contribuições da Neurociência para a aprendizagem, pois permite conhecer e entender como o cérebro funciona elucidando algumas questões inerentes ao como ensinar e aprender auxiliando na elaboração de estratégias de ensino para lidar com adultos com necessidades educacionais especiais,

Consenza e Guerra (2011, p. 17), afirmam a importância de “[...] compreendermos o funcionamento do cérebro em relação à aprendizagem” porque permite que os docentes modifiquem a sua prática em sala de aula favorecendo o desempenho de seus alunos.

Portanto, como resultado da interação entre a “educação e a neurociência, emergem desafios que podem contribuir para o avanço de ambas” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 146) e que, esta contribuição se amplie promovendo debates, práticas multidisciplinares na busca de novos conhecimentos, e que promovam uma ação integrada visando a melhoria do ensino.

Compreender melhor o campo de estudo do adulto, com necessidades educacionais especiais, suas especificidades, é essencial para que possam ser lançadas novas ideias, novas formas de condução do seu aprendizado, que, compreende-se ser, por certo, um significativo desafio aos docentes.

Constata-se que, o docente ao ampliar seus conhecimentos sobre a Neurociência, não estará habilitado para tratar seu aluno e, sim, perceber melhor este indivíduo, respeitar empaticamente suas especificidades, direcionando suas práticas às suas devidas necessidades.

Assim, podemos entender e conduzir um aluno que chega à nossa sala, naturalmente, sem percalços, sem temores, mas com afetividade, com respeito, com responsabilidade.

3 Andragogia e seus Princípios

A Andragogia surge neste contexto, por [... apresentar princípios fundamentais para a educação de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem destes...] (KNOWLES, 2009, p. 03).

Dentro do contexto, a Andragogia traz importantes contribuições, sendo, portanto, importante conhecer e aplicar os princípios evidenciados nos seguintes questionamentos:

1 – o que ganho com este aprendizado, por que preciso aprender isso (necessidade do saber); 2 – como posso participar e tomar decisões sobre os meus caminhos (Autoconceito do participante); 3 – qual a relação deste novo conhecimento com os que já possuo, como isto relaciona-se com minhas experiências de vida (Experiências); 4 – que problemas poderei resolver com este novo aprendizado, como poderei usar este conhecimento para resolver problemas atuais (Prontidão para aprender); 5 – estou aprendendo novos conteúdos ou obtendo ferramentas para solucionar problemas (Orientação); 6 – minha dedicação a este novo aprendizado irá me proporcionar alguma satisfação ou irá melhorar minha vida (Motivação). (KNOWLES, 2009, p. 70).

Diante destes princípios, infere-se que o docente tem a responsabilidade pela aprendizagem do aluno uma vez que, as atividades propostas devem considerar a experiência de vida do aluno, permitir sua independência e conferi-lhe o direito a sua aprendizagem.

4 Resultados

A interface entre Neurociência e Andragogia vem com a proposta de ampliar a discussão sobre as condições de aprendizagem do discente adulto, assim entendemos que os caminhos dos docentes e discentes se entrelaçam, já que o que aprender e ensinar dependem dessa troca valiosa e importante para alcançar um incrível potencial realizador e transformador. Já afirmava Paulo Freire em 1996 “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2010, p. 23).

Aprender é uma condição natural do ser humano, e para isso ocorrer naturalmente, também com os adultos com necessidades educacionais especiais, compreende-se ser importante utilizar-se de práticas à luz da Neurociência e da Andragogia, pois esta experiência nos permite fazer esta afirmação. Uma vez que foram os insights promovidos por estes conhecimentos, ainda que básicos, que nos fez perceber qual a melhor estratégia para conduzir o aluno.

É importante esclarecer que “Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 38), e só com o querer legítimo do aluno todas as iniciativas tiveram seu valor. A aprendizagem se concretiza quando os diversos fatores, internos e externos contribuem para este resultado.

Ao assumir uma postura ativa na condução das questões que envolviam o aluno, foi possível perceber que para responder adequadamente a determinados desafios - este aluno trouxe

muitos - foi importante sair da zona de conforto adotando práticas que o permitiram desenvolver suas atividades adquirindo conhecimentos importantes à sua formação.

Conforme afirma Mendes (2014) “É importante saímos do *status quo*, provocarmos mudanças de fato significativas, não como um fim, mas como um meio, para tantas outras transformações que tornem a Educação mais efetiva e qualitativa”. (MENDES, 2014). Neste sentido concordamos com Paulo Freire [...uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32).

A formação deste tripé – Neurociência, Educação, Andragogia - se consolidará em uma ação mais efetiva e direta em relação às necessidades e especificidades do aluno adulto.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de considerar o aprendizado progresso do aluno, nos bancos escolares e na estrada da vida. Este último, carregado de emoções, valores, crenças e significados, pois de acordo com Danis e Solar (2001, p. 33) “a noção de coerência e o sistema pessoal de crenças, de valores, de normas e de expectativas do adulto, revela-se essencial”,

É, entretanto, necessário considerar que

Nos domínios, sobretudo, da psicologia cognitiva e da aprendizagem do adulto, pesquisas conjuntas incidindo sobre os diversos tipos de processos criadores de conhecimentos em aprendizes adultos parecem-nos, igualmente, essenciais” (DANIS; SOLAR, 2001, p. 68).

Quando se amplia o conhecimento, especialmente quanto a Neurociência e a Andragogia, facilita-se a compreensão de que são os inúmeros fatores que influenciam no processo de aprendizagem do indivíduo. Exercer práticas mais assertivas, perceber-se mais competente são requisitos necessários para que o docente atue com relativa autonomia e, principalmente, fortalecido, por estar preparado para entender e acolher o outro, com todos os seus pontos fracos e medos. Com todas as suas crenças e valores.

A fala de Rogers em Introdução, foi comprovada em nossa prática; após diálogos acolhedores, com orientações adequadas, o aluno obteve melhores resultados, pois vinha com repetidas reprovações. Com a primeira aprovação sua autoestima melhorou. O resultado ficou evidente em sua postura em sala de aula. Antes demonstrava insegurança, sentimento de inferioridade, passou a sentir-se igual ao demais e outras aprovações vieram com naturalidade.

Também foi relevante, a participação da docente, quanto ao estágio, uma vez que este só ocorreu com intervenção direta da mesma, tendo o aluno êxito no estágio prático e na entrega do relatório correspondente.

A experiência aqui apresentada trouxe aprendizagens importantes para ambos, o aluno teve seu direito a aprender respeitado e conquistou a graduação tão desejada. A docente, frente aos novos desafios, pode se permitir romper barreiras diante do desconhecido, exercitou sua

capacidade de empatia, tendo que sair da sua zona de conforto e mudar suas práticas abrindo-se ao outro.

5 Conclusões

O conhecimento da Neurociência traz muitas contribuições para a educação, principalmente, para os docentes, na condução de estratégias de ensino que atendam às especificidades de cada aluno e a Andragogia vem agregar valor a esta realidade, uma vez que esta vai ao encontro do perfil do aluno adulto.

Estabelecer relações entre os conhecimentos da Neurociência e Andragogia para a prática docente, especialmente àquele profissional que atua no ensino superior, favorece o preparo para acolher, orientar e conduzir adequadamente o ensino para o aprendizado do estudante adulto, respeitando as suas especificidades, os seus anseios e expectativas.

O apoio adequado e qualificado oferecido pelo docente, facilita o desenvolvimento das capacidades do aluno potencializa seu aprendizado, confere-lhe segurança e desperta-lhe o interesse.

O debate acerca de outros conceitos importantes na educação de adultos, sob a ótica da Neurociência e da Andragogia permite entender que não existem respostas prontas e que os profissionais docentes são essenciais para a aprendizagem destes e devem estar atentos às suas práticas buscando novas competências para um atendimento adequado às características pessoais, individuais de seus alunos.

Referências

CONSENZA, Ramom; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. São Paulo: Artmed, 2011.

DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2010.

KNOWLES. Malcolm; HOLTON III. Elwood F.; SWANSON. Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MENDES, Mônica. **ANDRAGOGIA**: um novo olhar sobre a formação docente. In: 20º CIAED – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, Curitiba. Anais. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/46.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PHYSICAL EDUCATION AND THE INCLUSION OF THE TARGET GROUP OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS

Ronald Leonel Alves de Deus¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

ronaldeus@hotmail.com

² Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP
denise@fct.unesp.br,

³ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este estudo aborda a temática sobre o processo de inclusão no contexto escolar. Teve como objetivos: demonstrar como as aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes com deficiência física, levando a escola a ter um ambiente mais inclusivo e analisar como o planejamento das aulas e a participação de todos os estudantes com deficiência, possibilitam o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos mesmos. Os procedimentos metodológicos foram pautados nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os resultados demonstraram que a participação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) nas aulas de Educação Física é essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos mesmos, pois ao passar das aulas, esses estudantes apresentaram um ótimo nível de participação nas aulas e melhoraram significativamente o desempenho nas atividades propostas pelo professor.*

Palavras chave: Inclusão, Estudantes, Educação Física.

Abstract: *This study addresses the subject on the process of inclusion in the school context. Had as objectives: demonstrate how the lessons of physical education can contribute to the development of students with physical disabilities, leading the school to have a more inclusive environment and analyze how the school planning and the participation of all students with disabilities, allow the motor, cognitive and social development. The methodological procedures were based on assumptions of qualitative research. The results showed that the participation of the target audience of Students special education (EPAEE) in physical education classes is essential for the physical, cognitive and social development of the same, as when passing school, these students showed a great level of participation in class and have significantly improved performance in activities proposed by the teacher.*

Keywords: Inclusion Students, Physical Education

1 Introdução

A Educação Inclusiva é uma orientação dominante na maioria dos países que procuram seguir a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A partir da definição colocada nesse documento, de Educação Inclusiva (EI) como "para todos e para cada um", procura-se desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras.

A Educação Física, como disciplina integrante do currículo manteve-se por algum tempo à margem desse movimento inclusivo. Vários fatores contribuíram para essa questão, o preparo do professor, e as dificuldades relacionadas aos conteúdos. Historicamente na Educação Física, estabeleceu-se uma luta contra a exclusão, que implica um movimento no sentido à diversidade.

Nesse sentido, observa-se uma necessidade de revisão nos processos de formação inicial ou continuada, para que os professores possam ter conhecimentos importantes para uma prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Carvalho (2002), o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os estudantes, porém ainda estamos longe dessa escola inclusiva, que atinja os estudantes com deficiências, apesar de ainda não termos alcançado todas as metas traçadas pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), hoje “A Educação Inclusiva” é uma realidade presente nas escolas públicas do Brasil.

É possível observar um esforço do governo estadual para que os estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) possam ser acompanhados no processo ensino e aprendizagem, e para que isso aconteça com qualidade estão sendo investidos recursos em formações de professores, sala de recursos, Tecnologia Assistiva entre outros, se continuarmos determinados, nossas escolas e seus profissionais estarão preparados para atender todos os estudantes com a mesma qualidade de ensino.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos os cidadãos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), condições socioeconômicas ou culturais. É a partir desses princípios que este estudo se instala e foi desenvolvido pelo professor nas aulas de Educação Física, com práticas pedagógicas que incluem os estudantes com deficiências.

Para este trabalho foram definidos como objetivos: demonstrar como as aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes com deficiência física, levando a escola a ter um ambiente mais inclusivo e analisar como o planejamento das aulas e a participação de todos os estudantes com deficiência, possibilitam o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos mesmos.

2 Percorso investigativo

Este estudo foi realizado em uma escola estadual, localizada no município de Diadema (SP). É de natureza qualitativa. Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma contextualizada.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de Educação Inclusiva: Formação de Professores nos Âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente, sob o nº

26341614.3.0000.5402, cujo Parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

As turmas utilizadas como coleta de dados foram duas salas do 8º ano. 70 estudantes participaram das atividades propostas. Os 02 estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) que participaram da pesquisa foram:

· Estudante com Deficiência 1: Diagnóstico Médico: Hidrocefalia. Condições de saúde em geral: Má coordenação, equilíbrio instável, dificuldade de concentração, déficits no tônus muscular e pouca força muscular.

· Estudante com Deficiência 2: Diagnóstico Médico: Deficiência pós-traumática (Acidente de Carro). Condições de saúde em geral: Baixa mobilidade no braço e na perna esquerda.

Os dados foram coletados nas aulas de Educação Física, das quais os dois estudantes com deficiências participaram integralmente. Foram utilizados registros dos diários de classe.

As atividades propostas foram organizadas de acordo com os blocos de conteúdos, conforme o planejamento estabelecido. Para a análise desta pesquisa, foram consideradas 3 atividades:

1) Slalom com cadeira de rodas, finalizando o percurso com arremesso em cesta de basquete. (Obs.: a cesta estava a 2 metros de altura e o percurso tinha 35 metros em linha reta).

2) Travessia de slackline com auxílio. (Obs.: distância de 4 metros e bastão com 1,50 metros para apoiar no chão).

3) Circuito com 5 Estações. (Obs.: Circuito composto por: Duas cambalhotas / Salto por cima do plinto com 4 gavetas / Arremessar 3 medicine ball de 2kg dentro de tambor / Se arrastar 4 metros por baixo de barreiras / Dar uma volta na quadra poliesportiva).

3. Resultados

Os resultados apresentados a seguir, são relacionados às seguintes atividades: SLALOM, SLACKLINE e CIRCUITO.

	Tempo Agosto	Tempo Outubro	Tempo Dezembro
Estudante 1	62 Segundos	55 Segundos	49 Segundos
Estudante 2	70 Segundos	61 Segundos	53 Segundos
Média Sala	35 Segundos	31 Segundos	29 Segundos

QUADRO 1: SLALOM.

Fonte: Pesquisa do autor.

Na atividade de Slalom, podemos observar a evolução que os estudantes 1 e 2 obtiveram após um semestre de atividade direcionadas, ao final do semestre os mesmos tinham um

desempenho mais próximo a média dos estudantes sem deficiência no início do semestre.

	Tempo Agosto	Tempo Outubro	Tempo Dezembro
Estudante 1	73 Segundos	63 Segundos	54 Segundos
Estudante 2	45 Segundos	39 Segundos	34 Segundos
Média Sala	36 Segundos	33 Segundos	30 Segundos

Quadro 2: TRAVESSIA SLACKLINE.

Fonte: Pesquisa do autor.

Na atividade acima, o professor tinha como objetivo observar a melhora do equilíbrio e agilidade dos estudantes 1 e 2. Podemos observar que após um semestre de aula, o estudante 2 já realizava a travessia em 34 segundos, tempo semelhante a média dos estudantes sem deficiência física no meio do semestre. Nesse sentido é possível considerar como em um semestre de estímulo, possibilitou o desenvolvimento do equilíbrio. Também podemos observar que o estudante 1 está em uma evolução constante, pois foi o que mais evoluiu na tarefa.

	Tempo Agosto	Tempo Outubro	Tempo Dezembro
Estudante 1	220 Segundos	191 Segundos	163 Segundos
Estudante 2	149 Segundos	138 Segundos	127 Segundos
Média Sala	110 Segundos	102 Segundos	95 Segundos

QUADRO 3: CIRCUITO.

Fonte: Pesquisa do autor.

O circuito proposto pelo professor, tem por objetivo testar varias capacidades físicas dos estudantes, e apesar do tempo superior alcançado pelo estudante 1 no início do semestre, o mesmo apresentou uma grande evolução após o semestre letivo. Apesar dos estudantes 1 e 2 iniciarem o semestre com um desempenho abaixo da média dos estudantes sem deficiência, pode ser perceber que ao final do ano os mesmos já apresentaram resultados satisfatórios, mostrando como através de estímulos eles podem ter um grande desenvolvimento motor.

Após um semestre letivo podemos observar que o objetivo das aulas de Educação Física para estudantes com deficiência física foram atingidos, pois os estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) tiveram uma grande evolução nas capacidades físicas, apresentando uma melhora superior aos estudantes sem deficiências, e também passaram a se socializar melhor com os colegas de classe, o que proporcionou um ambiente mais inclusivo no âmbito escolar.

Se partirmos do principio de que a primeira tomada de tempo foi uma avaliação diagnóstica e a ultima tomada uma avaliação final, chegamos à conclusão que os estudantes com deficiência foram os que mais evoluíram no semestre letivo, e que as aulas foram extremamente importantes para o desenvolvimento motor. Após analisar os resultados do estudo, é notório que com um

planejamento prévio, os objetivos a serem alcançados pelos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), havendo uma contribuição de forma significativa no desenvolvimento motor, cognitivo e social.

O estudo vem ao encontro da proposta de Strapasson e Carniel (2007), que já havia demonstrado que a Educação Física tem um papel importante no desenvolvimento global dos estudantes, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo.

Teixeira (2010) também ressaltou que o professor deve estimular o aspecto sócio-afetivo, o domínio cognitivo e o potencial psicomotor dos estudantes com deficiência física, lembrando que os objetivos das atividades nunca devem ser eminentemente motores, sendo esses três domínios estimulados ao mesmo tempo, dentro das atividades propostas.

Após realizar as aulas com os estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) foi possível considerar a importância de uma educação democrática, que atenda a todos, pois, dessa forma, vamos alcançar uma sociedade que venha a respeitar as diferenças. Quando observamos as dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiências, observamos também a superação e as possibilidades que cada um tem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas deveriam ser organizadas em uma perspectiva inclusiva, [...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SEE/SP, 2008, p. 15).

4. Considerações finais

Com o advento das políticas públicas para a educação inclusiva, permitiu-se um novo olhar ao atendimento oferecido aos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), estabelecendo assim novas atitudes no processo educacional. Desta forma, o conjunto de ações no universo escolar pode ser um diferencial no processo de desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) e essa perspectiva é que pode garantir uma verdadeira inclusão desses estudantes.

Nesse contexto de inclusão a todos no processo de ensino-aprendizagem, as aulas de Educação Física assumem um papel de atendimento nas potencialidades do indivíduo, levando a participação dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), que por sua vez implicará na aprendizagem. Rodrigues (2013, p. 07 e 08) afirma que, “talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados com profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis”.

Segundo Stainback e Stainback (1999), todas as crianças enriquecem-se por terem a

oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos, pois tem sido consistentemente observado que estudantes com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados a ambientes segregados.

A inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) em classes comuns gera novos desafios, que somam com as dificuldades já existentes do sistema educacional atual, ratificando a necessidade de modificações a ser realizadas a para uma melhorar a qualidade da educação no Brasil, garantido os direitos de uma educação de qualidade para todas as das crianças e adolescentes, indiferente das suas condições sociais, físicas ou culturais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120 e 174.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.spef.pt/produtos/boletins/Boletim-24-e-25-1396367043>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FINI, Maria Inês (Coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 103, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

TEIXEIRA, L. **Deficiência física**: desenvolvimento motor e aprendizagem de habilidades motoras. Texto de apoio ao Curso de Especialização em Atividade Física Adaptada e Saúde. São Paulo: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, 2010. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/desenvolvimento-e-aprendizagem-na-deficiencia-fisica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA: A OBRIGATORIEDADE POR MEIO DO PARECER CNE/CP Nº2/2015

EACHING OF POUNDS IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF THE COURSES OF PHYSICS DEGREE: THE OBLIGATORY UNDER THE OPINION CNE / CP Nº2 / 2015

Tais Andrade dos Santos¹, Moacir Pereira de Souza Filho²

¹ Programa de Pós-graduação de Educação para Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

taisandradedossantos@gmail.com

² Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente e Programa de Pós-graduação de Educação para Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

moacir@fct.unesp.br

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: A língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tornou-se obrigatória nas licenciaturas a partir da *Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Apesar da obrigatoriedade já em 2002, esta política foi enfatizada e reformulada em mais dois documentos: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e o Parecer CNE/CP Nº2/2015. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral e discutir algumas implicações oriundas da obrigatoriedade, além das dificuldades, da implantação das libras nas licenciaturas, com ênfase nas especificidades da disciplina para a licenciatura em Física. As especificidades apresentadas foram oriundas da natureza da ciência (Física,) devido ao fato de que a linguagem desta ciência, muitas vezes, não apresenta tradução literal para libras, necessitando assim que o futuro professor ao terminar a graduação tenha que estar preparado para uma aula bilíngue (língua português e libras). Outro ponto, neste caso em relação a formação de interpretes, é que estes não saberiam como atuar em sala de aula, visto que, geralmente, desconhecem o conteúdo de Física.*

Palavras chave: *Ensino de Libras; Formação inicial de Professores; Base Nacional Curricular Comum.*

Abstract: *The Brazilian language of Signals (LIBRAS) became compulsory in the degree programs from Law No. 10,436, of April 24, 2002, which provides for the Brazilian Language of Signals. Despite the obligation already in 2002, this policy was emphasized and reformulated in two other documents: Decree No. 5,626, dated December 22, 2005 and CNE / CP Opinion No. 2/2015. This paper aims to present a general overview and discuss some implications arising from the obligation, besides the difficulties, the implantation of the pounds in the degrees, with emphasis on the specificities of the discipline for the degree*

in Physics. The specificities presented came from the nature of science (Physics,) due to the fact that the language of this science often does not present a literal translation for pounds, thus necessitating that the future teacher at the end of the graduation must be prepared for a class Bilingual (Portuguese language and pounds). Another point, in this case regarding the formation of interpreters, is that they would not know how to act in the classroom, since, generally, they do not know the content of Physics.

Key-words: Libras, Teaching of Pounds for teachers training, Common national basis for teachers

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo dissertar sobre a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas licenciaturas com ênfase na licenciatura em física e suas particularidades em relação à sala de aula. Pensando na atuação profissional de um professor de Física e nos objetivos de porquê ensinar esta ciência, há, segundo Frassio e Chaves (2007), dois motivos complementares devido às necessidades de nosso mundo contemporâneo. O primeiro, é a formação de engenheiros e cientistas para o avanço do conhecimento científico, utilizando esse conhecimento para o desenvolvimento tecnológico do país. Já o segundo, remete à preparação da população para viver com desenvoltura e discernimento em ambientes impregnados de tecnologias, com ênfase naquelas que trazem uma relação com medicina e as modificações de clima e dos ecossistemas. Sendo assim o ensino de libras torna-se necessário a inclusão de alunos com deficiência, pois, a constituição de 1988 assegura que a formação intelectual, ou seja, a educação deve ser oferecida de forma igualitária para toda a população (assegurado como direito social).

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL,1988, s.p)

A Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2000, garante que os sistemas educacionais brasileiros, constituídos pelo sistema educacional federal, estadual e municipal, devem garantir na formação do professor, o ensino da LIBRAS:

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. (Lei Nº 10.436, 2002, s.p.).

Apesar de uma obrigatoriedade disposta por essa lei, ainda em 2005 (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), foi necessária uma nova deliberação atestando a necessidade deste investimento em sala de aula. De forma mais detalhada, este Decreto abrange mais do que a

formação docente, ele abrange a educação de forma geral, direito à saúde e o papel do poder público e das empresas que detém a concessão ou permissão de serviços públicos, expresso no Capítulo II - Da Inclusão da Libras como disciplina curricular desta mesma lei:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Decreto Nº 5.626, 2005, s.p.)

Apesar dos decretos e leis implantadas desde 2002, e o Decreto Lei nº 5626/05 (BRASIL, 2005), foram estabelecidos prazos e percentuais para a inclusão da disciplina Libras na Matriz Curricular desses cursos. O ensino obrigatório de libras nas licenciaturas, apareceu apenas no ano de 2015, nas diretrizes que regulamentam o currículo de formação professores como forma de disciplina obrigatória tanto das resoluções por parte dos Estados (no caso, SP), quanto da União que colocam. A Resolução nº 2 / 2015, aprovada em 09/06/2015 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) que trata o ensino de Libras desde a formação inicial à formação continuada. No Capítulo V da Formação Inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo, o ensino de libras aparece como obrigatório, juntamente com os conhecimentos da respectiva área de habilitação e de áreas interdisciplinares e afins.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Parecer CNE/CP nº2/2015 p.51)

1- Delineamento metodológico

1.1- Fonte de coleta de dados

Tendo em mente nosso objetivo que é o de *“apresentar algumas implicações, além de discutir algumas dificuldades na formação do licenciando em Física, a partir obrigatoriedade da Libras”*, buscamos o embasamento no trabalho de Marconi e Lakatos (2003) que apresentam, a importância de estudos preliminares:

Em primeiro lugar, exige-se estudos preliminares que permitirão verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados (...) A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. (MARCONI; LAKATOS; 2003 215-224).

Portanto, fez-se necessária a utilização de três descritores de referenciais distintos, envolvendo o objetivo dessa pesquisa (legislações, formação de professores e legislação que tratam sobre a inclusão do aluno com deficiência), sendo que, parte destes referenciais, podem encontrar-se em mais de uma categoria. O levantamento bibliográfico é de natureza exploratória, com o objetivo de conhecer o que vem sendo publicado no país em relação à temática desse trabalho. Foram pesquisadas as produções de teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos completos em evento científico da área (Reuniões Anuais da ANPED e Congresso Brasileiro de Educação Especial) relacionadas ao objeto de estudo, no período de 2005 a 2010, esse período é um recorte temporal que compreende o período de implantação do Decreto.

2- Referencial metodológico

A presente pesquisa está pautada no procedimento teórico-metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Este trabalho tem como objetivo demonstrar algumas implicações na formação do licenciando em Física a partir da obrigatoriedade da Libras, além das dificuldades da implantação da mesma. A pesquisa, neste caso, foi realizada de forma qualitativa de modo que *“na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura, enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa”* (FLICK, 2009, p.62).

Para compreender melhor os princípios em que se pauta a presente pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura teórica sobre a temática em estudo. Esta metodologia foi incorporada a este trabalho por possibilitar compreender o que já é conhecido sobre o tema: quais as principais referências, os conceitos e as principais discussões sobre o assunto. A teoria, neste caso, *“serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados - a quantidade de dados que podem ser estudados em determinada área da realidade é infinita”* (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.115). Para isso, o trabalho focaliza os principais aspectos de cada metodologia, explorando suas limitações e principais características.

3- Aprofundamento Teórico

A partir da década de 1960, a política educacional do país alterou sua postura de recomendar dois tipos de escola: aquelas referenciadas como “normais” ou “regulares”, e as que desempenhavam o papel de educar os alunos com algum tipo de deficiência.

Depois de meados das décadas de 1960 e 1970, adotou-se uma Educação Integradora, em que os deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais alunos. Na década de 1990 lançou-se a política de Educação para todos, proposta de inclusão escolar iniciada

com a declaração de Salamanca,⁶ que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço (LACERDA; SANTOS, 2014, p.38)

3.1- Obrigatoriedade do ensino de Libras na formação de professores

Como vimos anteriormente, a inclusão de libras na formação do docente foi descrita desde 2002 nas diretrizes e leis correspondentes que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e outras providências. Porém nas Diretrizes que correspondem à formação inicial e continuada dos professores esta obrigatoriedade e recomendação apareceu apenas no Parecer CNE/CP N°2/2015.

No parecer CNE/CP n°2/2015 cujo assunto descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, elenca alguns pontos da formação inicial e continuada que criam uma atmosfera, onde o professor se torna mais humanizado e focado nas especificidades da formação docente:

A inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça na engrenagem que está constituindo o professor inclusivo, como um modo de vida contemporâneo” (SANTOS, 2016, p.1)

Neste parecer, ao defender uma Base Nacional Curricular Comum à formação do professor e, também, a organização da formação docente, destaca-se a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e a de educação básica, onde a formação inicial e continuada deve contemplar os seguintes pontos:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras (Parecer CNE/ CP n°2/2015, 2015, p. 24).

Este parecer traz ainda alguns requisitos estruturais de currículo para a formação de professores de ensino fundamental e médio, com características atualizadas para o exercício da docência:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos

⁶ Declaração de Salamanca (1994): trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas Especiais.

educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Parecer CNE/ CP nº2/2015, 2015, p. 30)

3.2- O problema nas especificidades do Ensino de Física e Libras

O ensino de Física, utilizando Libras, enfrenta algumas especificidades de adaptação e enculturação. As ciências exatas e da natureza apresentam uma forma de ser construída com um vocabulário específico e uma forma específica de ver a natureza que deve sofrer algumas modificações para o ensino de alunos surdos ou com algum tipo de deficiência:

Nesse sentido, é importante destacar que uma atividade experimental com alunos surdos deve ser diferente, devendo ser planejada conforme o contexto inclusivo ou bilíngue. Por exemplo, um contexto inclusivo com um intérprete em Libras mediando a comunicação entre o aluno e o professor ouvinte, as perguntas que os alunos surdos fazem ao professor dentro do laboratório precisam de uma atenção especial para o intérprete não fornecer as respostas que os alunos devem construir por conta própria. (SILVA, 2013, p.87).

Existem duas principais considerações dentro do ensino de física, nesta perspectiva: a primeira ainda segundo Silva (2013) é a falta de sinais específicos para a área e também o fato de que a maioria dos intérpretes no Brasil ainda tem pouca experiência na área de Física o que acaba contribuindo para a falta entendimento da física por parte destes alunos.

Considerando a transposição de conceitos físicos através de outra língua (visual e espacial), são exigidos dos professores e intérpretes algumas habilidades que estão aquém dos cursos de formação de professores, ou seja, habilidades linguísticas e estratégicas de ensino de Física pautadas em uma didática visual (viso-didática). Tais habilidades só poderão ser adquiridas através de cursos de formação continuada específicas para professores que trabalham com surdos, ou cursos próprios de formação de professores estruturados para trabalhar com alunos surdos (SILVA, 2003, p. 163)

3.3 - Reestruturações

Ao pensarmos na necessidade da formação inicial dos professores de física, devemos pensar em duas vias. A *primeira* é enquadrar às licenciaturas as exigências do currículo e, a *segunda* é a preocupação com a especificidade de lecionar este campo.

Para trabalhar com alunos surdos, a formação de professores precisa ser diferente pois a maioria dos docentes precisa lidar com questões de ensino, linguagem, cultura surda, Libras, presença de outro dentro da sala de aula, dentre outros. Por conta de tudo isso, o sentimento de falta de preparo do professor de Física é latente, e as constantes trocas de intérpretes, assim como as formas de avaliação dos surdos cria um clima de insegurança e desconfiança (SILVA, 2013, p. 163).

O parecer CNE/CP nº2/2015 dividiu o currículo em horas específicas de componentes curriculares divididos em: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso,

conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. Onde o ensino de Libras enquadra-se aos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias.

Utilizando como exemplo a licenciatura em Física da UNESP de Presidente Prudente a disciplina “Conteúdo e Didática de Libras⁷” não foi à única implantada (deixando o caráter de disciplina optativa para disciplina obrigatória). A disciplina passou a ser obrigatória a todos os egressos do curso, a partir do ano de 2015.

4- Considerações finais

Ao realizarmos este trabalho, procuramos demonstrar algumas implicações oriundas da obrigatoriedade da Libras, além das dificuldades da implantação da mesma nas licenciaturas em Física. Como resultado deste ensaio, encontramos uma dicotomia entre as leis que dizem respeito aos direitos das pessoas surdas e que implicam, por um lado, o ensino bilíngue ou traduzido e, por outro, a demora da implantação como obrigatória o ensino de libras nos cursos de licenciatura (em relação à Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 para o parecer nº 2/2015). As dificuldades do trabalho docente, no caso da disciplina de Física, tornam-se claras pela falta de profissionais com o direcionamento em Ciências. Outro ponto a se destacar, foi que esta disciplina na graduação, nos levando a pensar de que forma as especificidades e a natureza desta ciência podem ser demonstradas através da linguagem de sinais - Libras, considerando que, muitas vezes o formador não consegue proporcionar ao aluno da graduação um ensino interligado entre Libras e as disciplinas de Física.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado.

Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

⁷ Nome da disciplina ofertada no curso de licenciatura em Física Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. DF,

FAZZIO, A; ALAOR, C (Org). **Ciência para um Brasil Competitivo**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2007, p. 100.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org). **Tenho um aluno surdo e agora?** São Carlos:Edufscar, 2014, p.254

SANTOS, A. N. Obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo. In: reunião científica regional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED), 24 a27 de julho, 2016, Curitiba. Anais ... Curitiba: ANPED SUL, 2016. p. 1-15

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmmed, 2009, 405 p.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311 p.

SILVA, J.; Cambuhy, F. **O ensino de Física: Libras, bilinguismo e inclusão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2013.

ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E ACOLHIMENTO (NAAC) NO CENTRO UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: THE IMPLEMENTATION OF THE CENTER FOR ACCESSIBILITY AND RECEPTION (NAAC) AT THE CENTRO UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE

Carla Roberta Ferreira Destro¹

¹Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Acolhimento (NAAC) do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente
naac@toledoprudente.edu.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho visa analisar aspectos gerais dos direitos das pessoas com deficiência, com destaque ao direito à educação. Pretende-se, também, relatar a experiência de instalação do Núcleo de Acessibilidade e Acolhimento (NAAC) no Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, especializado na implementação de políticas e ações voltadas às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, com atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão, finalizando com a apresentação de resultados do trabalho realizado durante o primeiro ano de funcionamento do Núcleo. O artigo baseia-se em estudo de caso, com análise bibliográfica e pesquisa documental.*

Palavras chave: *Ensino Superior Inclusivo. Pessoa com Deficiência. Acessibilidade. Inclusão.*

Abstract: *The present paper aims at analyzing general aspects of the rights of people with disabilities, with emphasis on the right to education. It is also intended to report the experience of the installation of the Center for Accessibility and Reception (NAAC) at the Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, specialized in the implementation of policies and actions regarding people with disabilities or with reduced mobility, based on teaching, research, extension and management, ending with the presentation of results of the work carried out during the first year of operation of the Center. The article is based on a case study, with bibliographical analysis and research of documents.*

Keywords: *Inclusive Higher Education. People with Disabilities. Accessibility. Inclusion.*

1 Introdução

Por muito tempo a pessoa com deficiência ficou à margem da sociedade. Vista como um problema social e médico, não possuía qualquer direito ou garantia. Com a evolução das ciências e das religiões, a sociedade passou a ser mais humana e solidária, e o papel do deficiente na sociedade sofreu alterações relevantes. Pode-se afirmar que a sociedade brasileira, assim como a comunidade internacional, caminha para a inclusão social efetiva das minorias. O direito à vida plena, digna e em igualdade de condições é direito de qualquer cidadão, sem qualquer forma de distinção. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou o maior avanço legislativo na história dos direitos das minorias, assegurando direitos individuais, coletivos e sociais, assim como meios de proteção e efetivação desses direitos.

Dentre os direitos assegurados pela Carta Magna está o direito à educação (art. 205 e seguintes, da CF/88). Há a garantia de acesso ao ensino, em todos os níveis, para qualquer cidadão,

inclusive com previsão de *atendimento educacional especializado* às pessoas com deficiência (art. 208, III, da CF/88). Referido direito também está expressamente garantido na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Conforme ensinamento de Juliana Izar Soares da Fonseca Segalla (2012, p. 137), ao analisar o texto da referida Convenção:

O direito à educação mereceu especial destaque nesse documento, em seu artigo 24. Nele os Estados-Partes se comprometem a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Destarte, qualquer Governo ou escola que pratique o ensino segregado, que não ofereça um ambiente de diversidade, estará violando um direito humano de seus educandos. **O direito à educação inclusiva não é apenas um direito dos alunos que têm deficiência, porém também daqueles que não as têm, porque TODOS precisam aprender a conviver com as diferenças e assim se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes.** (destaque nosso)

O atendimento educacional especializado pressupõe a acessibilidade em todas as suas acepções, incluindo alterações pedagógicas, novas formas de comunicação, tecnologias assistivas, a capacitação de docentes e funcionários e a conscientização dos demais alunos. O objetivo dessas medidas será oferecer à pessoa com deficiência condições para uma vida acadêmica plena. O maior entrave para a vida social dessas pessoas são as barreiras encontradas no dia-a-dia. A adequação das instituições de ensino, portanto, é requisito prévio para o atendimento educacional especializado.

Cumprir destacar, que uma instituição adequada não se preocupa apenas com alunos. Uma escola inclusiva pressupõe a eliminação de barreiras que favoreçam a vida de qualquer pessoa, incluindo funcionários, professores e frequentadores esporádicos.

O Núcleo de Acessibilidade e Acolhimento (NAAC) surgiu com o objetivo de implementar e a acessibilidade no Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, viabilizando a inclusão plena daqueles que frequentam o ambiente acadêmico. O Núcleo funciona há um ano e apresenta resultados positivos na sua atuação.

O trabalho se desenvolverá através da análise de caso, com análise bibliográfica e documental, com o objetivo de demonstrar que a acessibilidade na educação elimina barreiras, igualando os indivíduos, permitindo a formação de profissionais qualificados e mais humanos.

2 A Evolução dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Nos tempos mais remotos aqueles indivíduos considerados fora dos padrões de normalidade eram completamente excluídos da sociedade, deixados à própria sorte. Com o crescimento dos valores cristãos, a sociedade passou a preocupar-se com esses indivíduos, segregando-os em instituições públicas e privadas, para que lá recebessem cuidados.

A integração social e, posteriormente, a inclusão social são fenômenos recentes (após a década de 60) e decorrem da evolução do conceito de deficiência, que deixou de se basear no modelo médico (a deficiência encarada como um problema do indivíduo) para adotar o modelo social (a deficiência como questão social, de modo que uma sociedade inacessível inviabiliza a vida plena da pessoa com deficiência). De acordo com as considerações de Romeu Kazumi Sassaki (1999, p. 47):

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A ideia do modelo social de deficiência fundamentou a luta por direitos, inclusive pelo direito à educação inclusiva. Marco extremamente relevante para a garantia desses direitos foi a Constituição Federal de 1988 que, fundamentada no princípio da dignidade da pessoa humana, apresentou, já no preâmbulo, responsabilidades como “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]”. Além dos direitos e valores gerais, a Constituição de 1988 preocupou-se em tratar de alguns direitos das pessoas com deficiência diretamente no seu texto, como por exemplo, direito à saúde, à assistência social, igualdade de salários, preferência no recebimento de precatórios e o atendimento educacional especializado.

Em decorrência dos dispositivos constitucionais, várias legislações esparsas específicas surgiram, como por exemplo: Lei nº 7.853/89 e Decreto 3.298/99 (Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência), Lei nº 10.216/01 (trata das pessoas com deficiência mental), Decreto nº 5.296/04 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida), Decreto nº 7.611/11 (Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado), Lei nº 12.764/12 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou um documento internacional tratando especificamente dos direitos das pessoas com deficiência (vida, saúde, educação, moradia, assistência social, dentre outros), denominado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A carta internacional foi ratificada, juntamente com o Protocolo Facultativo, pelo Congresso Nacional em 2008 e, respeitando o procedimento previsto pelo art. 5º, §3º, da Constituição Federal, recebeu o status equiparado à emenda constitucional (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009). Significa dizer, que todo o texto da Convenção passou a ser considerado conteúdo constitucional. Um dos efeitos imediatos da Convenção foi servir de base à elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência, também chamado de Lei Brasileira da Inclusão, promulgado em 2015 (Lei nº 13.146/2015). A Convenção e o Estatuto passaram a ser referência

nos direitos das pessoas com deficiência, revogando ou alterando alguns aspectos das leis anteriores.

Os direitos elencados nos referidos documentos são direcionados às pessoas com deficiência. O Estatuto apresenta o conceito em seu art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Veja-se, que o conceito de pessoa com deficiência é amplo, possibilitando a inserção de vários tipos e níveis de deficiência, confirmando a preocupação com a inclusão de todos os deficientes na sociedade. Diante da deficiência, não há como pensar em inclusão sem a acessibilidade, que se demonstra como o meio efetivo para a eliminação de barreiras.

3 A Acessibilidade como Meio para Viabilizar a Inclusão Social

Para melhor entendimento do presente trabalho, necessário se faz conceituar acessibilidade. Para tanto, utilizaremos o disposto no art. 3º, I, do Estatuto, que define acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O objetivo da acessibilidade é a eliminação de barreiras, ou seja, de qualquer obstáculo que limite o exercício de direitos da pessoa com deficiência. A acessibilidade se apresenta como direito e também como forma de garantia de outros direitos, pois permite a vida independente, com segurança e autonomia. Não há como falar em inclusão sem a acessibilidade. Nas palavras de Ana Paula de Barcellos e Renata Ramos Campante (2012, p.177):

[...] A acessibilidade, nesse sentido, é uma pré-condição ao exercício dos demais direitos por parte das pessoas com deficiência. Sem ela não há acesso possível às pessoas com deficiência. Por isso a acessibilidade é tanto um direito em si quanto um direito instrumental aos outros direitos. (destaque nosso)

A inclusão pressupõe a ocorrência da acessibilidade em todos os seus aspectos, que são, de maneira resumida, a acessibilidade arquitetônica, que decorre da realização de alterações em edificações, espaços e mobiliários urbanos, assim como o oferecimento de rota acessível, permitindo a utilização com autonomia e segurança; a acessibilidade atitudinal, que é o

oferecimento de atendimento prioritário, havendo a alteração de conduta, eliminando preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; a acessibilidade nas comunicações e digital, que trabalham com a eliminação de barreiras em todas as formas de comunicação, disponibilizando tecnologias para a comunicação alternativa; e, por fim, a acessibilidade pedagógica, decorrente de alterações e acompanhamento pedagógico, auxiliando no aprendizado do aluno.

Destarte, a acessibilidade permite a efetivação da educação inclusiva, pois viabiliza a transformação do ambiente acadêmico, levando igualdade aos seus frequentadores. Investir em alterações estruturais, oferecer atendimento diferenciado, capacitar professores e colaboradores não é privilegiar determinadas pessoas. Oferece-se mais aos que mais precisam, resultando na igualdade efetiva. O acesso da pessoa com deficiência ao ambiente acadêmico adequado, nas mesmas condições dos demais, é parte fundamental da vida plena em sociedade. Ganha a pessoa com deficiência e ganha toda a sociedade.

4 A Implementação do NAAC e seu Primeiro Ano de Funcionamento

Diante de todo o exposto, o Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente deliberou pela instalação do Núcleo de Acessibilidade e Acolhimento (NAAC), iniciando suas atividades em Janeiro de 2016. Importante ressaltar, que a Instituição sempre teve entre seus fundamentos o atendimento diferenciado das pessoas com deficiência, cabendo ao Núcleo a unificação e a ampliação dessas medidas.

É competência do NAAC a formulação e a implementação da política de acessibilidade no Centro Universitário, tendo como objetivo a inclusão e a permanência do deficiente no ambiente acadêmico, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicações, digitais e pedagógicas, tendo seu atendimento voltado, em especial, às pessoas com deficiência auditiva, visual, física, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista.

Estão entre as atribuições do NAAC, no ambiente acadêmico, propor ações afirmativas para superação de barreiras; promover e estimular ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior; oferecer assistência ao deficiente no ambiente acadêmico, desde o momento da inscrição no processo seletivo; atender os visitantes no que tange a acessibilidade arquitetônica nos prédios; estimular a pesquisa e a extensão relacionadas à temática da acessibilidade, disseminando conceitos e práticas inclusivas; propiciar o acesso a tecnologias assistivas/ajudas técnicas e ao acervo; e outras medidas, caso seja necessário.

O aluno com deficiência poderá solicitar, pessoalmente ou pelo site do Núcleo, mediante apresentação de documentos e laudos, o atendimento diferenciado, de acordo com sua necessidade. O pedido será avaliado pelo NAAC que poderá conceder, dentre outras medidas, tempo maior para realização de provas, o oferecimento de atendimento psicopedagógico, tradutor e intérprete de

Libras, textos em braile, textos impressos e ampliados, computadores, softwares, monitores e teclados adaptados, cursos de nivelamento. Poderão também receber atendimento funcionários, professores e visitantes (acesso aos prédios).

O atendimento já é oferecido aos candidatos, no momento da inscrição para o vestibular. O NAAC acompanhará o candidato, avaliando a necessidade real de cada pessoa, possibilitando a realização de prova diferenciada, se for o caso. Em 2016, 52 (cinquenta e dois) candidatos informaram deficiência no momento da inscrição do vestibular. O NAAC imediatamente contactou os candidatos (por e-mail e ligações telefônicas) para maiores informações sobre a deficiência (com a apresentação de documentação) e o tipo de acompanhamento necessário no momento da realização da prova. Dos inscritos, 19 (dezenove) candidatos apresentavam algum tipo de deficiência, mas apenas 5 (cinco) deles solicitaram atendimento. Desses atendimentos, 2 (dois) candidatos ingressaram na Instituição (uma aluna com deficiência visual, que permanece em acompanhamento; e um aluno com limitação temporária decorrente de acidente automobilístico, que não precisa mais de auxílio).

O Núcleo realizou 8 (oito) atendimentos de alunos matriculados. Esses atendimentos aconteceram durante todo o ano de 2016. Dentre esses alunos, 6 (cinco) permanecem em acompanhamento. O caso mais interessante durante este período foi de um aluno do curso de Administração de Empresas com Transtorno do Espectro Autista, que recebeu acompanhamento durante todo o primeiro semestre de 2016. O NAAC reuniu-se quinzenalmente com os professores do aluno para acompanhamento do desempenho em sala de aula e novas orientações. Além disso, foram realizadas reuniões com os responsáveis para acompanhamento fora do ambiente acadêmico. Durante o semestre os responsáveis pelo aluno decidiram alterar seu tratamento e realizar um teste vocacional, com o objetivo de levantar as habilidades e interesses do aluno. Nesse processo, o aluno e os familiares decidiram que o curso de Administração não era o mais adequado, pois o aluno apresentava grande habilidade com eletrônicos e informática. Decidiram, portanto, retirá-lo do curso, conduzindo-o para atividades direcionadas ao seu perfil.

Quadro 1 – Dados sobre os acompanhamentos realizados pelo NAAC (alunos matriculados):

Tipos de acompanhamento		
Requerimento	Quantidade de Casos	Duração
Transtorno do Espectro Autista	Um (1) atendimento	6 meses (trancamento)
Outros (mobilidade reduzida; necessidade temporária)	Dois (2) atendimentos	Permanente
Dislexia	Dois (1) atendimentos	Permanente
Transtorno de Déficit de Atenção	Dois (3) atendimentos	Permanente (um atendimento finalizado – formatura)
Deficiência Auditiva	Um (1) atendimento	Permanente

Fonte: Registros de atendimento do NAAC.

Além do atendimento, o Núcleo atua nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão. São exemplos das atividades desenvolvidas: adaptação arquitetônica, com alterações estruturais para facilitar a circulação da pessoa com deficiência nos prédios da instituição, elaboração de trabalhos de conclusão de curso com temas relacionados às pessoas com deficiência, trabalhos desenvolvidos em sala de aula com temática inclusiva, a inserção dos temas inclusão, acessibilidade e autismo na matriz curricular dos cursos, a participação do NAAC em eventos acadêmicos desenvolvidos pela Instituição, a capacitação de colaboradores e professores, a inserção da temática inclusiva nos documentos institucionais, dentre outros.

Importante ressaltar, que o Núcleo está no início do trabalho. Apesar dos resultados iniciais positivos, muito ainda há para ser feito e aprendido. Oferecer um ambiente educacional inclusivo é atividade complexa, envolvendo toda a Instituição. Cada aluno com deficiência que solicita o atendimento do NAAC precisa de atenção individualizada, pois nenhuma deficiência se apresenta da mesma forma para todos. A cada atendimento o NAAC aprimora sua atuação, sempre com o objetivo de permitir uma vivência acadêmica plena.

7 Conclusão

A evolução do pensamento religioso e científico contribuiu para a transformação do papel da pessoa com deficiência na sociedade. Tal movimento foi influenciado e influenciou a elaboração de diversas normas jurídicas importantes na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, como a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006. Com base na dignidade da pessoa humana, ambas reafirmaram o direito de qualquer pessoa, sem qualquer distinção, viver plenamente, com igualdade de oportunidades. Diante disso, passou a ser responsabilidade de toda a sociedade a eliminação de barreiras capazes de prejudicar o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O oferecimento da educação inclusiva tornou-se fundamental para o desenvolvimento e a colocação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Não há inclusão social sem o direito efetivo à educação. O empoderamento, a autonomia e a independência da pessoa com deficiência começa com a educação. Tal direito, oferecido de maneira adequada, é capaz de transformar a vida do deficiente, trazendo dignidade e realização pessoal.

Não há como falar em educação inclusiva sem acessibilidade. A acessibilidade é direito que viabiliza outros direitos. Portanto, é dever da sociedade ser acessível. Diante dessa realidade, foi criado o NAAC no Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente. O Núcleo completou seu primeiro ano de funcionamento e apresenta resultados positivos. Com o desenvolvimento dos atendimentos e a atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão, já é possível notar a transformação no ambiente acadêmico. Os alunos estão mais conscientes de seus direitos e de seus deveres. É possível notar a cordialidade, o companheirismo e respeito na

convivência com as pessoas com deficiência, bem como a melhora no desempenho dos alunos acompanhados pelo Núcleo.

Oferecer educação inclusiva não serve apenas às pessoas com deficiência. A diversidade no ambiente acadêmico transforma a vida de todos os envolvidos no processo educacional. Respeitar e entender a diferença reflete na formação do profissional que será entregue ao mercado de trabalho. Profissionais mais humanos transformam ambientes e pessoas. Se o papel da instituição de ensino é formar cidadãos, não há como fazê-lo sem tratar do respeito aos direitos das minorias.

Referências

BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A Acessibilidade como Instrumento de Promoção de Direitos Fundamentais. In FERRAZ, Carolina Valença (et al.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

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

_____, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 ago. 2009.

_____, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 07 jul. 2015.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O Direito à Diferença**. 3. ed. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2009.

FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. Salvador: Editora JusPodivm, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2004.
RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes Ribeiro. **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 1. ed. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Direito à Educação. In FERRAZ, Carolina Valença (et al.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. **Direito Educacional**. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

**ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO, DIVERSIDADE E AS AÇÕES
AFIRMATIVAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR - UM BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA DA UFOP**

**DEMOCRATIC STATE OF LAW, DIVERSITY AND AFFIRMATIVE ACTION
FOR PERSONS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION - A BRIEF
REPORT OF UFOP'S EXPERIENCE**

**ROCHA, Carleugênia¹, ROSA, Letícia², SANTANNA, Adriene³, MIRANDA, Christianne⁴ e SANTANA,
Marcelo⁵**

¹Escola de Direito e Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP
carleugeniarocha@gmail.com

²Escola de Direito e Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP
leticiaarosataavares@gmail.com

³Núcleo de Educação Inclusiva, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP
adriesant@gmail.com

⁴Núcleo de Educação Inclusiva, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP
christianne.miranda@gmail.com

⁵Núcleo de Educação Inclusiva, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP
diasturbh@gmail.com

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo:

A inclusão de pessoas com deficiência na educação é uma preocupação recente das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir da redemocratização do país com a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”. Desde então, políticas públicas e legislações foram construídas em prol de iniciativas que incluíssem um grupo minoritário que viveu por séculos excluído, e que teve seus direitos fundamentais negados, como acesso à educação, ao trabalho e à saúde. Este texto tem por objetivo suscitar um debate sobre o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, tendo em vista o Estado Democrático de Direito brasileiro e as ações afirmativas voltadas para os grupos historicamente excluídos. Demonstrará e analisará como as políticas de inclusão das PcDs no âmbito federal alteraram o panorama estudantil da Universidade Federal de Ouro Preto, aumentando exponencialmente a entrada de estudantes com deficiência. Trará, também, dados sobre cenário de estudantes com deficiência na instituição em 2016.

Palavras-chave: Estado Democrático de Direito; Pessoa com Deficiência; Ensino Superior; Ações Afirmativas.

Abstract:

The social integration of people with disabilities in education is a recent concern of Brazilian educational policies, especially since the country's redemocratization with the promulgation of the Federal Constitution of 1988, also popularly known as the "Citizen Constitution". Since then, public policies and legislation have been built for initiatives that include a minority group that has for centuries been excluded, and which has had its fundamental rights denied, such as access to education, work and health. The aim of this text is to encourage a debate about the access of persons with disabilities to higher education, in view of the Brazilian Democratic State of Law and affirmative actions aimed at historically excluded groups. It will demonstrate and analyze how the inclusion policies of people with disabilities at the federal level have altered the student landscape of the Federal University of Ouro Preto, exponentially increasing the entrance of students with disabilities. It will also provide background data on students with disabilities in the institution in 2016.

Keywords: Democratic state; Person with Disability; Higher education; Affirmative Actions.

1 Introdução

O Brasil é um país que se organiza como um Estado Democrático de Direito (doravante EDD), o que traz diversas implicações jurídicas e sociais. É fundamental trazer à tona discussões sobre o que é o EDD, e se realmente todos os cidadãos brasileiros estão inseridos integralmente nele. As pessoas com deficiência (doravante PcD) são pessoas que frequentemente são colocadas à margem da sociedade, o que as limitam de vivenciar a cidadania de forma plena. Com o propósito de explorar esse tema, o presente artigo propõe uma discussão teórica sobre o Brasil como EDD, o que são as políticas públicas e como colocá-las em prática na busca pelo exercício da democracia no cotidiano dos cidadãos. Este texto objetiva, portanto, discutir e contribuir com as discussões sobre a garantia de acesso, permanência e participação das PcD no ensino superior brasileiro.

A partir dessas questões, o texto trará reflexões sobre as políticas de inclusão das PcD no ensino superior através das ações afirmativas. Abordará, também, as políticas educacionais voltadas ao acesso e à permanência dos estudantes nas instituições, destacando marcos legais e programas educacionais como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Incluir; por conseguinte será apresentada uma breve análise do aumento do número de PcD acompanhadas pelo Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), enquanto alunos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

2. Estado Democrático de Direito - EDD

Ao longo da história, os movimentos sociais foram -e ainda são- essenciais para alterar as diretrizes legais construídas pelo Estado e assim, melhor atender às necessidades da sociedade. Sabe-se que esses movimentos contribuíram em caracterizar os diferentes paradigmas (consensos científicos seguidos sobre determinado modelo, estrutura ou conceito) de Estado. É importante destacar que não se compreende as mudanças ocorridas nos Estados como evolução, mas como mudanças paradigmáticas, uma vez que “o Estado não tem uma continuidade (evolutiva), que o levaria ao aperfeiçoamento; são as condições econômico-sociais que fazem emergir a forma de dominação.” (STRECK; MORAIS, 2003, p. 30).

O EDD é um Estado que tem como princípios a liberdade, políticas sociais, democracia e constitucionalização, ou seja, preza os direitos fundamentais coletivos e individuais, a justiça social, segurança e a pluralidade (BRASIL, 1988). A partir da redemocratização do Brasil, após anos de ditadura militar, destaca-se que não só o protagonismo político da sociedade brasileira floresceu, como também condições materiais e questões existenciais dos indivíduos foram garantidas e protegidas por lei.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 uma série de direitos sociais foram garantidos e diversas diretrizes sobre o atuar político foram traçadas, com o objetivo de garantir a plena vivência da cidadania por todas as pessoas. Desse modo, convém salientar que todas as políticas de inclusão realizadas depois da “Constituição Cidadã” não são ações esporádicas dos legisladores, mas que as diretrizes do atuar político estão na Constituição. Cada conquista legal, principalmente das minorias, é e deve ser realizada para que o atuar político possa atender e estar

em consonância com o arcabouço normativo central, a Constituição de 1988. Em linhas gerais, os legisladores devem seguir as diretrizes da Constituição para que, através de políticas públicas, eliminem os obstáculos ameaçadores da inclusão. Além disso, para que o Estado inclusivo e pluralista se desenvolva, é necessário contar com maior participação de grupos minoritários na sociedade brasileira, com o objetivo de garantir o princípio da isonomia, ou seja, da igualdade.

No Brasil, a educação ainda é privilégio de alguns grupos sociais, com o objetivo de mudar esta realidade, foi proposto um processo de universalização do ensino. Entretanto, esse processo não atende à sociedade quando apenas democratiza o acesso às instituições escolares sem que, efetivamente, a inclusão seja executada no cotidiano. O acesso, em um primeiro momento, foi de um grupo visto como homogêneo, destinado para alunos que se encontravam dentro de um padrão de corpo e desenvolvimento cognitivo, todavia, manteve a exclusão aqueles que não se “enquadravam” nesse perfil: os alunos com deficiência.

De acordo com o EDD, todos os cidadãos são iguais perante a lei, entretanto, na prática, pessoas que integram grupos minoritários, como as PcD, não vivenciam essa suposta igualdade no seu dia-a-dia. O Estado, por ser responsável por assegurar direitos sociais, criou políticas públicas com o objetivo de diminuir as desigualdades de oportunidades. Ao lançar o olhar para escolas e universidades, é possível perceber que a inserção de PcD ainda é pequena, embora esteja em crescimento (BRASIL, 2013). PcD enfrentam problemas com a garantia de seus direitos também nas áreas da educação e trabalho, como por exemplo, o direito de acessibilidade física ou o reconhecimento de suas particularidades em processos seletivos, entre outros.

3. Ações Afirmativas para o acesso ao ensino superior

As políticas públicas são ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais. Assim, são criados diversos projetos com o objetivo de ampliar a garantia dos direitos dos cidadãos. Neste texto, será destacado uma ação do governo brasileiro que visa ampliar a participação das PcD na educação superior.

No ano de 2012, foi criada a política de ação afirmativa, que se configura como um programa, uma medida especial adotada pelo Estado e pela iniciativa privada, com o objetivo de “corrigir” as desigualdades históricas existentes no Brasil, a partir da promoção de maior igualdade de oportunidades. A “cota étnico-racial”- atualmente, não se costuma utilizar o termo raça, mas etnia-, foi a primeira a ser implantada em território nacional como uma das ações das políticas afirmativas, e teve o prazo de 10 anos para ser implantada. As “cotas raciais” nas universidades federais foram pensadas para diminuir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre as raças, a partir da perspectiva de que o aumento das oportunidades de formação superior para classes menos favorecidas incentivaria a inclusão social. Essa proposta foi institucionalizada pela lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas

para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012)

As cotas para as PcD não foram contempladas neste primeiro momento nas instituições federais de ensino. Até então, as PcD haviam conquistado o direito à reserva de vagas apenas em concursos públicos:

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida. (BRASIL, 1990)

É possível considerar que essa ação afirmativa não contemplou todos os grupos minoritários, e com o objetivo de suprir essa lacuna, foi empreendida uma discussão sobre a criação de uma cota para inserção de PcD no ensino superior e técnico federal. No ano de 2016, foi sancionada a Lei 13.409 de 2016, que alterou a Lei 12.771 de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As alterações aconteceram nos artigos 3º, 5º e 7º, em que foram acrescentadas as PcD. Essa lei foi uma vitória para esse grupo de pessoas que encontrava grandes dificuldades com o processo seletivo adotado nas universidades brasileiras, devido ao processo histórico de exclusão educacional.

A nova regra, além de ampliar o caráter democrático das ações afirmativas, possibilitou que as instituições pudessem aumentar o debate sobre a inclusão. No entanto, há uma questão central sobre o assunto a ser problematizada: as universidades estão preparadas para dispor recursos adequados a fim de tornar acessível estes espaços? É de fundamental importância a presença de profissionais qualificados nas instituições para que possa haver um trabalho que busque a criação de uma política de inclusão e acessibilidade nas universidades. As condições adequadas para a vivência plena da experiência universitária pelas PcD, devem ser fruto do trabalho de todos os segmentos e setores da instituição.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/15, “acessibilidade é a condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação.” (BRASIL, 2015). É evidente que ainda existem muitos desafios nas universidades e no país em relação a inclusão de PcD, mas é importante lembrar que existe um trabalho firme e promissor para possam haver adequações nas condições, de forma a contribuir para uma maior qualidade de vida para as pessoas que integram esse grupo social.

Portanto, essas políticas públicas criadas buscam reafirmar que as PcD estão presentes em

toda a sociedade, têm direito à igualdade, que a implementação de ações afirmativas é uma maneira de buscar a garantia de maior inserção de PcD nas universidades, e que se espera que essa ação se reflita em melhores condições de inserção de PcD na sociedade. Além disso, é importante reafirmar que a implementação de ações afirmativas para as PcD é um cumprimento legal que, em 1988, foi estabelecido pela “Constituição Cidadã”.

4. Políticas Públicas Nacionais de Educação e a Pessoa com Deficiência no Ensino Superior

Discorrer sobre a educação ideal para as minorias é abordar um campo permeado de lutas e buscas por reconhecimento e afirmação. Discutir políticas educacionais que referendam uma educação pautada no respeito às diferenças, requer um olhar para a história na qual as minorias vivenciaram processos de exclusão, em diversos períodos da história da humanidade, em que lhes foi negado direitos básicos, como acesso à educação, ao trabalho e à saúde, enfim, a vida.

Ao reconhecer que a trajetória das PcD para a plena participação na sociedade foi construída por meio de lutas políticas de movimento sociais, é importante situar como se deu o desenvolvimento de políticas públicas que puseram expressar anseios de um grupo. Neste momento, o enfoque será nas políticas educacionais pois, entende-se que o acesso a educação é condição *sine qua non* para o exercício da cidadania e da participação social; é necessário que o sistema educacional considere a diversidade e a diferença humana no momento em que constrói suas legislações e documentos políticos. Nesse sentido, dispositivos legais, a partir de perspectiva inclusiva, referendam que:

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

As políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva apregoam o respeito às diferenças e diversidade humana. Entretanto, o espaço entre a construção das políticas e a concretização desses dispositivos é distante, por vezes, não efetivado. Acolher a diferença no espaço escolar não necessariamente significa reconhecer e considerar a diferença parte integrante da escola. Para Candau (2002), a escola pensada sobre o pilar da igualdade, da homogeneização e, considerando uma cultura universal, se depara com a diferença constituída sob o prisma de pluralidades que enaltecem os projetos pedagógicos e devem ser garantidos e vivenciados de forma efetiva. A negação e o silêncio não podem mais serem negligenciados e/ou desconsiderados. Nessa perspectiva, a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva objetiva “Valorizar os processos inclusivos dos alunos sob sua responsabilidade a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos.” (BRASIL, 2008, p. 1).

Esse novo olhar sobre a educação e sobre as PcD, é fruto de lutas de movimentos sociais em busca da inclusão e reconhecimento dos direitos das PcD. A Conferência Mundial sobre

Educação para Todos de 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, nas quais o Brasil se tornou signatário, bem como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas em 2006, orientaram as legislações e políticas públicas brasileiras com vistas a construção de uma sociedade inclusiva, sobretudo, de um sistema educacional que considerasse as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009).

No ensino superior, a construção de políticas educacionais para garantia do acesso e a permanência dos estudantes com deficiência ganha força com a LDB 9394/96, quando “[...] estabelece responsabilidades bem definidas para a operacionalização de ações dirigidas a inclusão do aluno com deficiência em instituições de ensino.” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 200). É a partir da década de 2000 que legislações e políticas educacionais voltadas para esse público no ensino superior ganham contornos mais definidos.

Além de legislações como a Portaria N° 3.284, de 7 de novembro de 2003 - que estabelece critérios para autorização e credenciamento de cursos tendo em vista a acessibilidade; o Decreto N° 5.626/2005 - sobre obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em todos os cursos de licenciatura e de formação de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos; destaca-se duas ações do Governo Federal que visam garantir a permanência e a participação das PcD nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Programa Incluir, criado em 2005, lançou as bases para a criação de diversos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, dentre eles, pode-se destacar o Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP. Este programa, segundo Ciantelli e Leite (2016), pode ser considerado como uma ação afirmativa, pois fomentou, por meio de chamadas públicas, o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES promotoras de transformação e igualdade social.

Em 2011, o Decreto n° 7.611/2011 estabelece a estruturação dos Núcleos de Acessibilidades nas IFES, é promover e articular ações institucionais que garantam a permanência e a participação de estudantes na vida universitária, “[...] eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.” (BRASIL, 2013, p. 3).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, é um amplo programa de assistência estudantil que prevê ações para ampliação da permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino. Criado em 2010, as ações de assistência estudantil são desenvolvidas no campo da moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde e, também, “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010).

Buscando trazer um olhar prático a essa discussão, no próximo tópico será apresentada a experiência do Núcleo de Educação Inclusiva, a fim de evidenciar como as políticas afirmativas para promoção da inclusão e da acessibilidade para PcD no ensino superior são realizadas nas IFES.

5. Relato de Experiência do NEI – UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada em 21 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº 778. Em 2006, o Conselho Universitário (CUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFOP aprovam a criação do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) na Pró-Reitoria de Graduação. A criação do NEI, por meio da Resolução CUNI 790, de 25 de outubro de 2006, respondeu às demandas da instituição, pois desde da década de 1990 estudantes com deficiência participavam de processos seletivos e ingressavam nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade.

A UFOP, com o trabalho articulador do NEI, busca garantir a implantação de política de acessibilidade e inclusão destinada aos estudantes público-alvo da educação especial, que são PcD, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2011). O Núcleo também realiza ações específicas com servidores que demandam alguma adaptação em seu local de trabalho, sejam adaptações físicas, ou ações de formação com colegas de trabalho.

Assim, o NEI tem o propósito de apresentar ações que contribuam para que o estudante e o servidor com deficiência possam exercer o seu direito de cidadania, visando à construção de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, as análises a seguir discorrem sobre a presença de alunos com deficiência na UFOP, evidenciando o aumento progressivo de PcD na Universidade e sua relação com os direitos assegurados por lei. É importante ressaltar que a UFOP trabalha com o sistema de autodeclaração, uma vez que não há cotas na instituição a qual exige a comprovação da deficiência; além disso, este sistema justifica-se pela necessidade de respeitar a autonomia do estudante. O gráfico abaixo evidencia a quantidade de alunos com deficiência que ingressaram na entre 1996 e 2016:

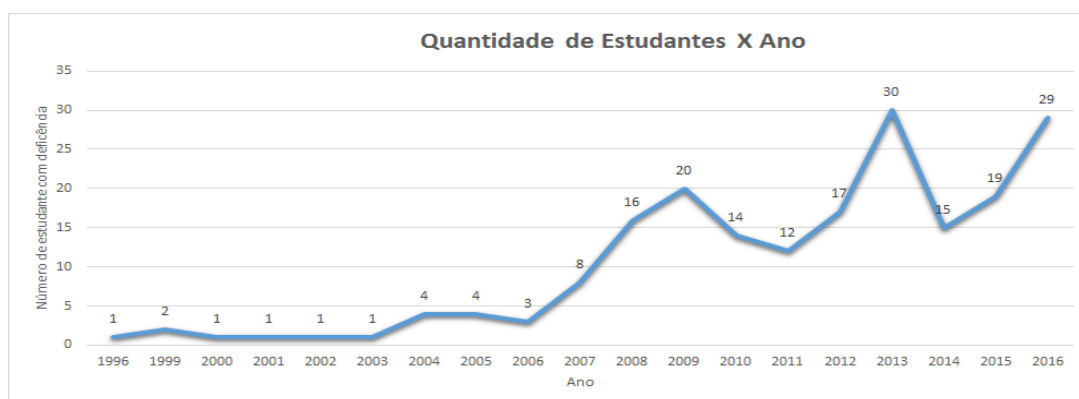


Gráfico 1: Número de alunos da graduação com deficiência ingressantes na UFOP por ano.

Fonte: Elaborado pelos autores

O gráfico 1, evidencia que a entrada de PcD na UFOP começou a ocorrer na década de 1990, especificamente em 1996, ano em que há a entrada de 595 alunos, dentre eles apenas 1 com deficiência. Percebe-se, também, que a partir do ano de 2007, há um aumento significativo na entrada de estudantes com deficiência na Instituição. O momento do aumento da presença de PcD

na UFOP é interessante, se considerarmos que a oficialização do NEI na Universidade ocorreu em 2006, tendo sido iniciado o trabalho de inclusão das PcD mesmo antes da aprovação, em 2011, do Decreto nº 7.611/2011. É interessante perceber que a partir de 2008 este número dobra com relação ao ano anterior, e permanece alto até o ano de 2016, ano em que a UFOP disponibilizou para a graduação 2637 vagas. No ano de 2016, como é possível observar, é o ano em que contou com o segundo maior número de ingressantes com deficiência.

No segundo semestre de 2016, 80 estudantes autodeclararam como PcD na UFOP, sendo classificados: 25 com deficiência visual; 20 com deficiência intelectual/mental; 13 com deficiência auditiva; 10 com superdotação; 02 com autismo; 02 com deficiência múltipla; 01 com síndrome de asperger; e 1 com surdez.

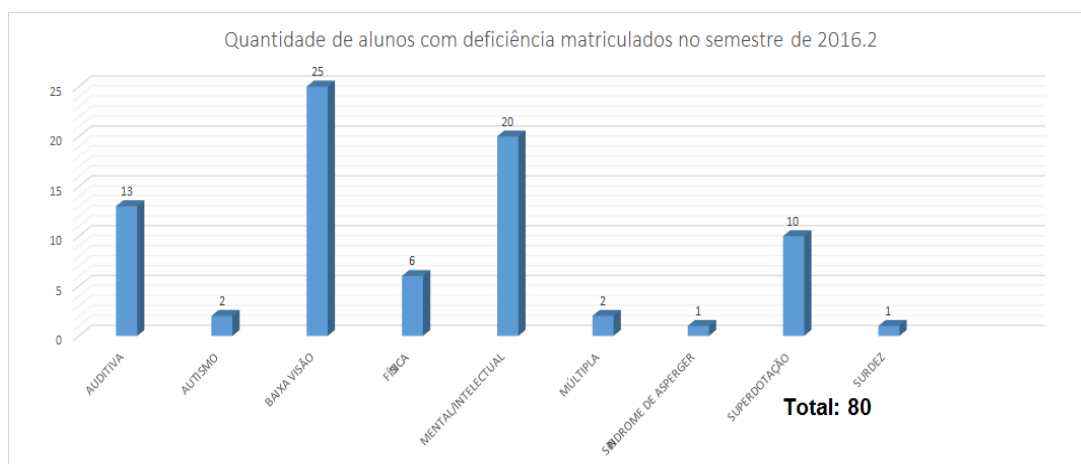


Gráfico 2: Quantidade de alunos da graduação com deficiência matriculados no semestre de 2016.2.

Fonte: Elaborado pelos autores

A realidade do semestre em questão reflete a tendência geral dos alunos acompanhados pelo NEI que são, em sua grande maioria, pessoas com deficiência visual (sendo que nesta categoria estão pessoas cegas e com diferentes graus de baixa visão).

Apesar de ser de fundamental a análise do número de ingressantes com deficiência, é de extrema importância analisar, também, a situação acadêmica destes alunos. No segundo semestre de 2016 (semestre ainda em andamento), a UFOP conta com 72 matriculados, 05 afastados e 03 trancados somando, no total, 80 alunos com deficiência, como é possível perceber no gráfico 3:

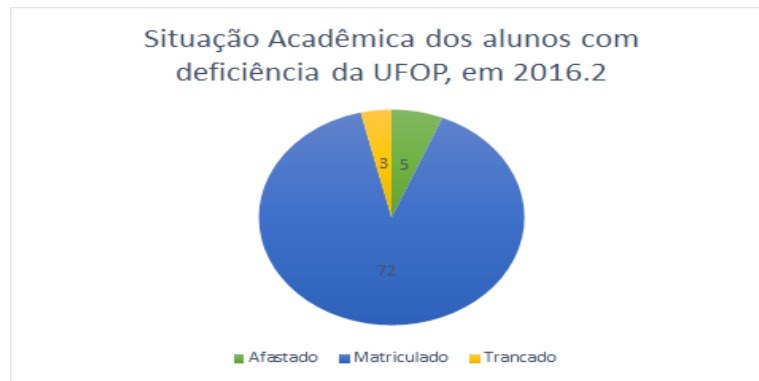


Gráfico 3: Situação Acadêmica dos alunos da graduação com deficiência da UFOP, em 2016.2.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados apresentados sobre os alunos acompanhados pelo NEI neste texto, são dados iniciais que permitem traçar um panorama do ingresso de alunos com deficiência na UFOP e ter alguma informação sobre a situação acadêmica atual deles. É importante ressaltar que para uma análise mais profunda sobre o tema, é fundamental a discussão de uma série de outros fatores que não seriam interessantes para a presente discussão.

A construção de uma política de acessibilidade é um compromisso de toda a UFOP. O NEI atua como articulador nesse processo, por exemplo, orientando os organizadores de eventos sobre a necessidade de alguma adaptação física ou comunicacional para plena participação de todos, ou atuando em parceria com a Prefeitura do Campus no planejamento de obras que visam garantir a acessibilidade também de PcD, com a construção de passagens elevadas para pedestres, pessoas que utilizam cadeira de rodas e pessoas com deficiência visual. De toda forma, é fundamental que haja um envolvimento de toda a comunidade acadêmica na busca de uma universidade realmente plural e inclusiva.

6. Considerações finais

O Estado Democrático de Direito, portanto, visa à pluralidade, à diversidade, e a garantia da inclusão das pessoas nos diferentes espaços públicos, como um exercício democrático. Um dos meios utilizados na busca de que as pessoas que estão em diversos segmentos da sociedade até então excluídos possam integrar a sociedade, é a ação afirmativa. Este é um dos modos pelo qual o Estado tenta colocar em prática formas de buscar a equidade, ou seja, encontrar formas de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, considerando suas especificidades.

O breve relato sobre a presença de pessoas com deficiência na UFOP e sobre a atuação do NEI buscou trazer um exemplo prático de como as podem auxiliar na busca da garantia dos direitos das PcD, e sobre a influência direta que a legislação tem na garantia de direitos dos cidadãos. Muitas vezes a discussão sobre direitos individuais e coletivos pode parecer abstrata; portanto, é fundamental refletir e discutir sobre as atitudes práticas que podem ser tomadas para a efetivação do direito, além de continuar buscando a aprovação de outras leis que garantam os direitos dos cidadãos.

7. Referências

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 mar. 2017

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 21 mar.2017.

BRASIL. Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Secretaria de Educação Superior (MEC/SECADI/SESu). Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: MEC, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura** (s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira. Educação. Especial.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

ROCHA, Telma Brito. MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. Santa Maria. 2009.

STRECK, Lênio Luiz. MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria do estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003.

ESTRATÉGIAS DE LOCOMOÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES: OPINIÃO DE ALUNOS CEGOS ACERCA DO USO DA BENGALA

STRATEGIES OF LOCOMOTION IN SCHOOL ENVIRONMENTS: OPINION OF BLIND STUDENTS ABOUT THE USE OF WALKING STICK

Loiane Maria Zengo^{1,2}, Maria Luiza Salzani Fiorini¹, Eduardo José Manzini¹

¹Departamento de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP

²BolsistaCNPq

lozenzo@hotmail.com; salzanifiorini@yahoo.com.br; ejmanzini@uol.com.br

Eixo Temático - Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *objetivou-se identificar a opinião de alunos cegos sobre o uso da bengala como estratégia de locomoção nos ambientes escolares. Seis alunos cegos matriculados no ensino regular participaram da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, e foi realizada a análise de conteúdo do tipo categorial. Diante da análise das estratégias de locomoção com a bengala dentro da escola foram identificadas cinco categorias: 1) pontos positivos nos ambientes externos mais frequentados; 2) pontos negativos nos ambientes externos mais frequentados; 3) pontos positivos nos ambientes internos mais frequentados; 4) pontos negativos nos ambientes internos mais frequentados; e, 5) pontos positivos nos ambientes menos frequentados. Os resultados indicaram que, embora os participantes entendessem a importância do uso da bengala para obtenção de uma locomoção segura nos ambientes escolares, não houve relatos do uso deste recurso como estratégia principal. Os principais fatores relatados para o não uso foram: a falta de conhecimento sobre a forma de utilizá-la e a falta de preparo da instituição escolar. Nesse sentido, conclui-se que, o treinamento das técnicas de orientação e mobilidade é fundamental para garantir a locomoção segura, além da oferta, de condições favoráveis, em ambientes escolares, ao uso da bengala.*

Palavras chave: *Orientação e Mobilidade, Locomoção, Bengala, Inclusão Escolar.*

Abstract: *The aim of this study was to identify the opinion of the blind students about the use of the walking stick as a strategy of locomotion in school environments. Six blind students enrolled in regular education participated in the survey. The data were collected through a semi structured interview, and the content analysis was performed in categories. From the analysis of the strategies of locomotion with the walking stick inside the school were identified five categories: 1) positive points in the most attended outdoor environments; 2) negative points in the most attended outdoor environments; 3) positive points in the most attended indoor environments; 4) negative points in the most attended indoor environments; And, 5) positive points in less attended environments. The results indicated that, although the participants understood the importance of the use of the walking stick to obtain a safe locomotion in school environments, there were no reports of the use of this resource as the main strategy. The main factors reported for the non-use of it were: lack of knowledge about how to use it and the lack of preparation of the school institution. In this sense, it is concluded that the training of orientation and mobility techniques is fundamental to ensure the safe locomotion, besides the provision of favorable conditions in the school environments for the use of the walking stick.*

Keywords: *Orientation and Mobility, Locomotion, Walking Stick, School Inclusion.*

1 INTRODUÇÃO

Dentre as diferentes estratégias de locomoção utilizadas por pessoas cegas, o uso da bengala pode ser considerado como a mais conhecida, uma vez que, além de caracterizar a deficiência, oferece maior independência para a locomoção (MACIEL, 2003).

Em se tratando dos benefícios oferecidos pelo uso da bengala, Garcia (2003) discorre que este é responsável por proporcionar à pessoa cega maior segurança, autonomia e eficiência durante a locomoção (quer seja em ambientes internos ou externos), além de influenciar no desenvolvimento e aumento da autoconfiança, do domínio pessoal, e, conseqüentemente, da autoestima destas pessoas (MACIEL, 2003). Desta forma, os autores caracterizam o seu uso como primordial para que a pessoa cega possa ser incluída em diferentes ambientes.

No que se refere à aprendizagem do uso da bengala, é importante destacar que deve estar baseada no ensino e no treinamento sistemático de diferentes técnicas, que são propostas por programas de Orientação e Mobilidade, as quais variam desde o conhecimento propriamente dito de suas partes, até o modo como a pessoa deve utilizá-la para localizar portas, subir e descer escadas, atravessar ruas, dentre inúmeras outras técnicas (BRUNO; MOTA, 2001; GARCIA, 2003; GIACOMINI; SARTORETO; BERSCH, 2010; MACIEL, 2003).

Para os autores, a eficiência da aprendizagem de tais técnicas se caracteriza pela necessidade do treinamento constante, o qual deve ser realizado em diferentes ambientes (BRUNO; MOTTA, 2001; MACIEL, 2003; NOVI, 1996). De modo geral, cada uma das técnicas que devem compor um programa de Orientação e Mobilidade possui uma cadeia de comportamentos os quais a pessoa cega precisa se apropriar para que seu uso seja adequado a cada situação vivenciada (BRUNO; MOTTA, 2001; FELIPPE, 2001; GARCIA, 2003; GIACOMINI; SARTORETO; BERSCH, 2001; MACIEL, 2003; NOVI, 1996).

Além disso, autores como Garcia (2003), Giacomini, Sartoreto e Bersch (2010) e Maciel (2003), enfatizam que, a destreza do uso da bengala nos diferentes ambientes está relacionada diretamente tanto à aprendizagem das técnicas propriamente ditas quanto ao uso concomitante dos sentidos remanescentes.

Desta forma, é a partir da execução natural de cada um dos comportamentos necessários de cada uma das técnicas propostas pelo programa, bem como do uso eficiente dos sentidos remanescentes, que a pessoa cega poderá realizar uma locomoção segura, autônoma e independente (BRUNO; MOTTA, 2001; FELIPPE, 2001; GARCIA, 2003; GIACOMINI; SARTORETO; BERSCH, 2010; MACIEL, 2003; NOVI, 1996).

Para Maciel (2003), um dos piores erros cometidos pelas pessoas cegas é fazer o uso descontextualizado da bengala. Para o autor, seu uso incorreto pode acarretar diferentes prejuízos, sendo a insegurança o maior deles, a qual pode gerar traumas físicos e psicológicos irreversíveis,

ocasionando, muitas vezes, o não uso deste recurso. Assim, é imprescindível compreender que possuir uma locomoção independente vai além de ter e/ou utilizar a bengala para se locomover.

Partindo da premissa de que a bengala é um recurso primordial para a locomoção de pessoas cegas, tem-se como pergunta de pesquisa: *qual a opinião delas sobre o seu uso nos ambientes escolares?* Assim, tem-se como objetivo identificar a opinião de alunos cegos sobre o uso da bengala como estratégia de locomoção nos ambientes escolares.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo de caráter descritivo. Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp – campus de Marília, com o parecer 1.672.054.

Os participantes selecionados atenderam aos seguintes critérios: 1) ter diagnóstico de cegueira; 2) estar matriculado no Ensino Regular, a partir do 5º ano, uma vez que, antes dessa fase, a recomendação é para o uso da pré-bengala.

Seis alunos cegos congênitos participaram da pesquisa, os quais foram nomeados como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Além da cegueira, P2 também possuía deficiência física nos membros superiores e P1, P3 e P4 possuíam resíduo visual (percepção de claridade e para presença de vultos). A média de idade dos participantes foi de 13 anos.

Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.1 Procedimentos para coleta de dados

Utilizou-se como procedimento a entrevista semiestruturada, a qual é definida por Manzini (2006) como um procedimento para a busca de informações objetivas, face a face com o entrevistado, sendo uma de suas características a utilização de um roteiro o qual deve ser previamente elaborado.

O roteiro foi previamente elaborado considerando tanto as estratégias de locomoção apresentadas pela literatura, quanto à experiência profissional da pesquisadora. Ao todo o roteiro continha 56 questões que versavam sobre diferentes estratégias de locomoção, tais como, rastreamento, mapa mental, guia vidente, e bengala. O roteiro foi encaminhado e analisado por dois juízes, para que fosse adequado conforme o objetivo do estudo.

As entrevistas foram realizadas individualmente e o local variou conforme a disponibilidade de cada participante. A duração média das entrevistas foi de 50 minutos e o áudio foi gravado.

2.2 Tratamento e análise dos dados

As entrevistas foram transcritas em sua totalidade, utilizando para isso as simbologias

propostas por Marcuschi (1986) e normas gramaticais. Após a transcrição, foi realizada a análise do conteúdo, que segundo Bardin (2010) é definida pela separação de diferentes elementos dos discursos relacionados a um mesmo assunto.

Diante da análise das estratégias de locomoção dentro da escola foram identificadas cinco categorias: 1) pontos positivos do uso da bengala nos ambientes externos mais frequentados; 2) pontos negativos do uso da bengala nos ambientes externos mais frequentados; 3) pontos positivos do uso da bengala nos ambientes internos mais frequentados; 4) pontos negativos do uso da bengala nos ambientes internos mais frequentados; e, 5) pontos positivos do uso da bengala nos ambientes menos frequentados.

3 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados a partir das cinco categorias identificadas.

3.1 Pontos positivos do uso da bengala nos ambientes externos mais frequentados dentro da escola

Um dos ambientes escolares é o externo, o qual pode ser caracterizado como aqueles em que os participantes se locomovem para ir de uma sala a outra, podendo ser chamado também de ambientes abertos. Os mais citados pelos participantes foram: corredores, escadas, pátios, refeitórios, cantinas e quadra de esportes.

Em se tratando dos inúmeros benefícios oferecidos pelo uso da bengala, os participantes discorreram sobre dois deles: a identificação da condição em que estes se encontram e a segurança que ela oferece por antecipar a presença de obstáculos. Referente à identificação, os participantes relataram que:

[...] muita gente já me falou “Ah P1, você anda por aí e parece que é normal, então a gente nem sabe”. [...] eu acho que ajudaria a identificar “Ele é deficiente” “Vamos dar licença” “Vamos sair” [...] (P1).

[...] O ponto positivo é que as pessoas veem que eu sou assim e falam melhor. Falam melhor do que se eu não andasse com a bengala [...] quando eu ia de bengala eu perguntava e ficava bem mais fácil. (P3).

Semelhantemente a outras deficiências, tais como a auditiva, a cegueira nem sempre pode ser identificada visualmente, uma vez que são inúmeros os motivos pelos quais a pessoa pode nascer e/ou adquiri-la. Em casos de rompimento de nervo óptico, por exemplo, dificilmente a pessoa poderá ser identificada, pois os danos causados ocorrem internamente, não havendo, portanto, mudanças físicas, sendo a bengala uma das poucas formas de identificação da cegueira.

Em continuidade, Maciel (2003) afirmou que em decorrência dos estereótipos formado pela sociedade sobre pessoas cegas é que estas, muitas vezes, rejeitam o uso da bengala.

Diante do exposto, estar com a bengala pode apresentar diferentes impressões e, dependendo das experiências vivenciadas, a pessoa poderá optar por utilizá-la ou não.

O outro benefício relatado foi o fato de a bengala oferecer segurança, uma vez que seu uso antecipa a presença de possíveis obstáculos.

De fato, antecipar obstáculos para evitar colisões é uma das funções da bengala (BRUNO;

MOTA, 2001; GARCIA, 2003; GIACOMINI; SARTORETO; BERSCH, 2010; MACIEL, 2003). No entanto, os autores alertaram - assim como relatou P5 - que, para isso, é preciso que ela seja utilizada corretamente, pois, caso isso não aconteça, essa proteção será parcial e, mesmo estando com ela, a probabilidade de acontecer acidentes pode ser grande.

Ao ser questionado sobre qual a diferença entre usar a bengala de maneira mais e/ou menos apropriada, P5 informou que ao utilizá-la de forma mais apropriada, ele se sentia menos inseguro, uma vez que conseguia identificar a maior parte dos obstáculos. No entanto, o participante relatou que tal situação ocorria em alguns lugares específicos da escola – geralmente aqueles em que tinha mais familiaridade – e quando nestes não havia muitas pessoas. Nesse sentido, a partir desse relato é possível entender que, o uso incorreto da bengala pode acarretar uma “falsa segurança” durante a locomoção, a qual pode ser evitada ao ser utilizada de forma apropriada e, ainda, que uma das formas de fazer com que a pessoa cega seja estimulada a utilizá-la corretamente é por meio da familiarização dos ambientes, fazendo com que as pessoas se sintam mais seguras para se locomover e o façam de maneira mais natural.

Em continuidade, P5 discorreu que mesmo não sendo sua estratégia principal – pois prefere ter o auxílio de uma pessoa vidente –, ele não abre mão de estar com a bengala, uma vez que tem medo de que, por qualquer motivo, precise se locomover sem auxílio e, por isso, precisa estar preparado.

3.2 Pontos negativos do uso da bengala nos ambientes externos mais frequentados dentro da escola

Apesar de os participantes entenderem a importância do uso da bengala como forma de fornecer segurança à locomoção, foi identificado que a maioria deles relatou não utilizar a bengala ao se locomover nos ambientes externos. De acordo com os participantes, os fatores foram: a dificuldade em saber como utilizá-la, a diminuição do ritmo de locomoção e o medo de ocasionar acidentes.

A partir destes relatos, foi possível identificar que a falta de conhecimento sobre como utilizar a bengala de maneira correta pode interferir na aquisição da segurança durante a locomoção desses alunos.

Embora a maioria dos participantes fizesse uso da bengala, nenhum deles relatou ter um treinamento específico, a fim de que aprendessem as diferentes técnicas propostas por um programa de Orientação e Mobilidade. Além disso, os alunos relataram que a aprendizagem ocorreu por meio de pessoas próximas (familiares, professores, funcionários e amigos). Assim, o fato de não terem uma qualificação para esse fim, pode ter gerado “vícios na locomoção”, impossibilitando a generalização do uso da bengala em ambientes diversos.

Nesse sentido, algumas questões se tornam preocupantes, tais como: porque estas crianças

não receberam um treinamento adequado das técnicas de Orientação e Mobilidade? Embora este seja um conteúdo que está incluso na proposta do Atendimento Educacional Especializado, será que o professor especialista possui conhecimento suficiente para auxiliar corretamente na locomoção destas crianças? Quem e onde estão os profissionais qualificados para o atendimento deste público?

Foi identificado, ainda, que a ausência de um treinamento eficaz originou o desinteresse pelo uso da bengala e, conseqüentemente, a preferência pelo uso de outras estratégias. Além disso, a insegurança e o medo acarretaram necessidade de se realizar uma locomoção mais lenta quando preciso, conforme relatam P4 e P2:

[...] porque eu tenho que [...] mexer ela para um lado, mexer para outro, aí demora um pouco. Eu gostava de ir sem a bengala porque eu era um pouco mais veloz (P4).
Com a bengala eu tenho que ir mais devagar. (P2).

Outro fator apontado pelos participantes foi o medo de ocasionar acidentes. Para os participantes, utilizar a bengala em ambientes abertos se tornava mais difícil quando havia muitas pessoas, como, por exemplo, nos momentos da entrada e saída dos alunos, bem como o horário do intervalo. Para eles, a bengala poderia até auxiliar se não fosse a dificuldade que eles encontravam em realizar os movimentos sem que fossem prejudicados pela presença de outras pessoas no ambiente. Além disso, relataram que os outros alunos não respeitavam a necessidade de estar com a bengala, e acabavam trombando e, muitas vezes, chutando a bengala em movimento.

Fundamentado no relato, cabe destacar que, a gestão escolar, os professores, os funcionários e os alunos também não estão de fato preparados para lidar com a locomoção das pessoas cegas. Nesse sentido, é fundamental que toda a escola pudesse entender a importância da locomoção na vida das crianças cegas, para que assim possam contribuir para que a inclusão de fato ocorra.

3.3 Pontos positivos do uso da bengala nos ambientes internos mais frequentados dentro da escola

Outro ambiente escolar é o interno. Para tanto, foram considerados aqueles que possuem portas para o acesso. Foram citados pelos participantes: as salas de aula, a coordenação, a direção, a quadra, a sala de recursos, o banheiro, a biblioteca a sala de informática e a sala de vídeo.

Ao serem questionados sobre o uso da bengala em ambientes internos, foi identificado que nenhum dos participantes relatou utilizá-la. Segundo eles, o fato de conhecerem estes ambientes, fez com que eles utilizassem outras estratégias, as quais ofereciam maior agilidade e, portanto, não mencionaram pontos positivos para seu uso. No entanto, P3 relatou que o único ponto positivo para o uso da bengala nesses ambientes estava relacionado à estrutura, por exemplo, a sala de informática que possuía fios expostos no chão. Nesse caso, P3 salientou que ao utilizar a bengala poderiam ser evitados riscos de quedas.

3.4 Pontos negativos do uso da bengala nos ambientes internos mais frequentados dentro da escola

Em se tratando dos pontos negativos do uso da bengala em ambientes internos os quais os participantes estejam familiarizados, foram relatados: o tamanho do ambiente e o grande número de móveis dispostos, a quantidade de pessoas e a dificuldade em utilizar a bengala.

De modo geral, os participantes relataram que usar a bengala era uma estratégia inviável, uma vez o ambiente, na maioria das vezes, era pequeno e a quantidade de pessoas, móveis e materiais dispostos era grande. Para eles, utilizar esse recurso ocasionava insegurança, aumentando, assim, a probabilidade de acidentes.

Embora as técnicas com a bengala contemplem seu uso em ambientes internos, foi identificado que os participantes possuíam dificuldade em utilizá-la, seja por falta de treinamento adequado ou ainda, por falta de organização do espaço para que eles possam transitar sem medo.

Além desses fatores, P2 acrescentou que o fato de esses ambientes possuírem uma grande quantidade de pessoas circulando, muitas vezes, “atrapalhava” sua locomoção, pois:

[...] o povo é muito bagunceiro [...] eles ficam correndo de um lado para o outro [...] aí fica bem mais difícil. [...] Por conta de bater, machucar. [...] ou neles ou eles me machucarem, também.

Assim, estar em ambientes com muitas pessoas era um dos fatores que fazia com que esses alunos se sentissem inseguros para se locomoverem de maneira independente, autônoma e com segurança. Esta questão poderia ter sido minimizada caso o treinamento de Orientação e Mobilidade tivesse sido realizado precocemente e, ainda, se a escola compreendesse as necessidades destas pessoas em se locomover com segurança, autonomia e independência.

Além disso, foi identificado, a partir dos relatos, que cada um dos participantes, diferentemente do restante dos alunos, possuía um lugar fixo na sala de aula, posicionando-se em frente, ao lado ou próximo à professora e dos amigos, evitando que eles precisassem se locomover, caso houvesse necessidade de falar com algum deles.

Tais pontos remetem à “falsa familiarização” dos ambientes. Ao serem questionados sobre a necessidade de ir até uma carteira distante, por exemplo, P2, P3, P4, P5 e P6 disseram que, por não frequentarem aquela parte da sala, não tinham o mapa mental do local como um todo e, conseqüentemente, não conseguiam locomover-se até lá. Assim, identificou-se que, além da segurança e da independência, a autonomia dos participantes se tornou restrita nos ambientes internos escolares, principalmente pela falta de conhecimento detalhado do ambiente em que estão inseridos.

Por fim, foi identificado que embora os participantes se locomovessem minimamente nesses ambientes, quando isso ocorria, era por meio do uso de outras estratégias, tais como o rastreamento e/ou o auxílio do guia vidente.

4.5 Pontos positivos do uso da bengala nos ambientes menos frequentados dentro da escola

Esta subcategoria refere-se aos ambientes que são menos frequentados pelos participantes na escola, tais como, a sala de informática, o estacionamento, os corredores afastados, a sala do diretor, o laboratório, a sala da coordenação e a sala de vídeo.

Referente ao uso da bengala nesses ambientes, os participantes relataram que, quando utilizada, era em complemento ao guia vidente, pois, era a partir das informações fornecidas pelo guia, concomitantemente à experimentação física com a bengala, que o mapa mental do ambiente era elaborado com uma maior riqueza de detalhes. Para P2, P3, P4 e P5, mesmo estando com o guia vidente, era fundamental usar a bengala, uma vez que, em ambientes que são menos frequentados, a probabilidade de ocorrer situações de constrangimento e/ou acidentes era maior, sendo que seu uso poderia prevenir tais situações.

5 CONCLUSÕES

Conclui-se que embora a bengala seja um recurso fundamental para a locomoção de pessoas cegas, nos relatos, ela foi raramente utilizada nos ambientes escolares, sejam eles internos ou externos, conhecidos ou naqueles pouco frequentados. A falta do treinamento específico, que por sua vez acarreta o medo e a insegurança, bem como a falta de preparo da escola para lidar com as situações adversas, foram identificados nas falas dos participantes como os principais fatores para que seu uso ocorresse de forma rara e/ou complementar.

O ensino das técnicas de Orientação e Mobilidade precisa ser realizado o mais cedo possível, a fim de que prejuízos decorrentes da falta de estímulos sejam minimizados. Além disso, é imprescindível que o treinamento seja ministrado por profissionais qualificados, para que sejam desenvolvidas tanto as técnicas propriamente ditas quanto os fatores interdependentes a elas de forma sistemática, individual e processual, de modo que garanta a essas pessoas a segurança, independência e autonomia necessária para se locomoverem nos diferentes ambientes. Ademais, é preciso que a instituição escolar, como um todo, compreenda a importância da locomoção segura e independente e perceba que mudanças estruturais e atitudinais são imprescindíveis para que a inclusão da pessoa cega possa ocorrer de maneira efetiva, sendo o investimento em formações especializadas, um dos caminhos para que essas mudanças possam acontecer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2010.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. da G. B. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

FELIPPE, J. A. de M. *Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara, 2001.

GARCIA, N. Como desenvolver programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual. In: MACHADO, E. V. et al. (Org.). *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003. p. 67-120.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R. de C.R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

MACIEL, S. *Manual de orientação e mobilidade: o “ir e vir” do deficiente visual*. São Paulo:

CMDV - Portal do Deficiente Visual, 2003. Disponível em:
<http://inclusao.esse.ipp.pt/files/MOBILIDADE/Manual_de_Orientao_e_Mobilidade.pdf>.
Acesso em: 11 jan. 2017

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

NOVI, R. M. *Orientação e mobilidade para deficientes visuais: o sol que faltava em minha vida*. Londrina: Cotação da Construção, 1996.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESPAÇOS HÍBRIDOS: PRIMEIROS ACHADOS DE PESQUISA A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION IN HYBRID SPACES: FIRST RESEARCH FINDINGS FROM A LITERATURE REVIEW

Juliana Dalbem Omodei¹, Renata Portela Rinaldi²

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

judalbem@gmail.com

² Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

renata.rinaldi@fct.unesp.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Agência Financiadora: CAPES.

Resumo: *O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Presidente Prudente. Vincula-se a um projeto maior intitulado Formação continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente. O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado, que tem como principal objetivo analisar a formação continuada de professores em espaços híbridos para atuação em contextos inclusivos. Em linhas gerais, a pesquisa pretende triangular dados coletados a partir da participação de professores em um curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com a observação desses professores em seu local de atuação docente e entrevistas em profundidade. No contexto dessa investigação, apresentaremos aqui os primeiros achados de pesquisa, a partir dos dados obtidos por meio de uma revisão de literatura em banco de dados, com o objetivo de compreender de que forma a temática tem sido investigada nos últimos anos em diferentes veículos de divulgação científica. Verificamos escassez de publicações relativas à temática, o que nos impulsiona a investigar o tema com profundidade e buscar contemplar as necessidades docente no contexto escolar em que atuam.*

Palavras chave: *Formação continuada de professores. Espaços híbridos de formação. Educação inclusiva. Educação a Distância.*

Abstract: *The present article was developed within the research line "Professional Training of Education, Educational Policies and Public School" of the Post-Graduation Program in Education by Paulista State University, Presidente Prudente campus. It is linked to a larger project titled Continuing Education in Special and Inclusive Education in the São Paulo Network of Teacher Training. The article presents a cut of a doctoral research, whose main objective is to analyze the continuing formation of teachers in hybrid spaces to work in inclusive contexts. In general, the research intends to triangulate data collected from the participation of teachers in a special education specialization course in the perspective of Inclusive Education, with the observation of these teachers in their place of teaching and in-depth interviews. In the context of this research, we will present here the first research findings, based on the data obtained through a literature review in a database, in order to understand how the topic has been investigated in the last years in different vehicles of scientific divulgation. We find that there is a shortage of publications on the subject, which prompts us to investigate the subject in depth and seek to address the needs of teachers in the school context in which they work.*

Keywords: *Continuing teacher training. Hybrid training spaces. Inclusive education. Distance Education.*

1 Introdução

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Brasil tem garantindo o acesso e a permanência dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) – estudantes com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação - nas escolas, implicando em mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional, e entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender a esses estudantes.

No entanto, observamos que mesmo a partir dos processos de universalização do ensino e do processo de democratização da escola, ratificados pelo Brasil em conferências internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (2001), a exclusão dos estudantes com deficiência nas escolas ainda não é um fenômeno raro. Tal processo ocorre, entre outros fatores, pela maneira como a escola está organizada e pelo uso de parâmetros de normalidade homogeneizadores que orientam o trabalho do professor que, dessa forma, ignora a diferença e a diversidade.

Entendemos que a escola comum, de maneira geral, não foi planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (IMBERNÓN, 2000).

Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 43) apontam que o “objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular”. Trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

A formação de professores aparece nesse contexto como um ponto fundamental para a mudança na escola, tal como se espera de um sistema inclusivo. De acordo com Almeida (2004, p. 27), “a formação continuada assume grande importância na formação permanente do professor, complementando e auxiliando seu desenvolvimento profissional e suprimindo deficiências da formação inicial”.

Diante desse panorama, indagamos sobre como proporcionar uma formação continuada aos professores que estão em exercício de modo que favoreça e estimule a forma de pensar em uma nova concepção de escola. Uma formação que implique uma mudança de paradigma, atitude e comportamento diante das diferenças e da diversidade que se apresenta. Isso porque ao investir na formação continuada esses profissionais, em sua maioria, já estão em exercício na profissão, vivenciando, construindo sua prática em um ambiente que nem sempre preconiza a inclusão, às vezes hostil e com condições de trabalho muito adversas.

Experiências desenvolvidas anteriormente por Rinaldi (2009), Rinaldi, Cardoso e Dal Forno (2013), Boraschi (2015) e Masuyama (2015), sendo as duas últimas supervisionadas por Rinaldi, indicaram possibilidades de articulação entre experiências presenciais e virtuais no contexto das relações entre a escola e a universidade. Representam os primeiros passos em direção a uma proposta formativa híbrida, cuja temática adquire destaque no cenário acadêmico da atualidade.

A educação híbrida é aqui concebida como “a integração orgânica das abordagens e tecnologias presenciais e on-line meticulosamente selecionadas e complementares” (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 148 apud MATHEOS, 2014, p. 60). Desta forma, pensar num espaço híbrido de formação significa assumir que a escola e a universidade se constituem como primeiro e segundo espaços de formação e aprendizagem profissional da docência e, do entrelaçamento dessas duas esferas emerge o que se denomina “espaço híbrido”, em que se pode mesclar momentos presenciais e virtuais. No caso da pesquisa em tela o curso de especialização semipresencial em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

O curso foi oferecido de março de 2014 a julho de 2015, e é fruto de uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP) e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e do Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Essa parceria resultou na oferta de 1000 vagas para o curso, cujo objetivo principal foi oferecer formação continuada para gestores e professores de classe comum em exercício na educação básica, nas escolas públicas do estado de São Paulo para construção ou implementação de uma cultura inclusiva que de fato promova a inclusão do EPAEE no espaço da sala de aula e da escola.

Nesse curso, coordenado pela segunda autora, a pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar em duas frentes, a saber: inicialmente como orientadora educacional on-line, em que era responsável por uma turma de 25 alunos e tinha contato direto com os professores e gestores participantes do curso, mediante tarefas relacionadas à tutoria, mediação em fóruns de discussão, entre outras atribuições. Posteriormente, como orientadora de trabalho final de curso (monografia).

A partir dessa experiência, algumas inquietações levaram a pesquisadora à reflexão: será que as mudanças percebidas nos discursos dos professores durante a formação foram apenas no discurso, uma vez que precisavam da certificação para progressão na carreira, ou realmente o curso ofereceu subsídios teóricos e reflexões sobre a prática que proporcionaram mudança de pensamento, atitudes, comportamentos e ações desses professores no local de trabalho?

Diante dessas inquietações, foi iniciada uma pesquisa de doutorado e, a primeira fase do estudo constitui de um rigoroso processo de revisão de literatura em base de dados diversas, cujos resultados iniciais passamos a apresentar a seguir.

2 Metodologia

Para esse artigo apresentaremos os primeiros achados de pesquisa que tem como principal objetivo analisar a formação continuada de professores em espaços híbridos para atuação em contextos inclusivos. A primeira fase do estudo consistiu na revisão de literatura realizada por meio de um extenso e rigoroso processo de levantamento bibliográfico e revisão bibliográfica, realizado em banco de dados, com o objetivo de compreender de que forma a temática tem sido

investigada nos últimos anos em diferentes veículos de divulgação científica. Assim, empreendemos um levantamento bibliográfico em bases de dados, nacionais e internacionais, referente aos últimos cinco anos (2011 a 2015). Para este procedimento foram definidos os seguintes descritores: Formação continuada e a distância, Formação de professores a distância, Redefor / Programa Redefor, Cultura inclusiva, Educação especial na perspectiva inclusiva, Educação inclusiva. Para esse processo foram consultadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trabalhos completos publicados nos anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a base internacional *Education Resources Information Center* (ERIC).

3 Resultados

Dos trabalhos de teses e dissertações defendidas no país e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período supracitado, foram encontrados 137 trabalhos. Desse total, após a leitura e análise dos seus resumos, foram selecionadas para a leitura integral 2 teses e 2 dissertações que se articulam com o objeto de estudo. Embora, durante a busca pelos descritores, estes aparecessem nos títulos dos trabalhos, após a leitura de seus respectivos resumos, observamos que o objeto de estudo não se relacionava ao dessa pesquisa ou apresentavam pesquisas relacionadas a outras áreas que não a da educação, por exemplo, formação continuada e a distância na área da enfermagem, biológicas, química, etc. Por esse motivo, foram descartados para a posterior leitura integral.

Os quatro trabalhos selecionados para leitura integral abordam a EaD e a formação de professores, e se articulam com essa proposta de pesquisa nos seguintes aspectos: uma dissertação analisa da formação continuada e o impacto dessa formação na escola de educação básica; a outra dissertação aborda a formação de professores de filosofia por meio do Redefor; uma tese analisa a formação de professores a distância para o AEE e a outra as contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor.

Para realizar o levantamento por meio do Portal do Periódico da Capes, inicialmente optou-se por investigar os periódicos classificados na avaliação WebQualis nos estratos A1 e A2 da área da educação, em que foram identificados 26 periódicos para análise. Posteriormente, a partir da identificação de cada periódico no respectivo estrato, foi utilizado na base de dados supramencionada, com os descritores definidos previamente, o recurso de busca avançada por assunto e ISSN em que se obteve os seguintes resultados. Dos artigos encontrados, foram selecionados para a leitura integral aqueles que se relacionaram com a temática investigada, ou seja, tinham como escopo a pesquisa articulada com a formação de professores a distância e educação inclusiva. Os trabalhos descartados estavam relacionados a outras áreas do

conhecimento, como área biológicas ou exatas, ou ainda apresentavam viés diferente do que nos propomos nessa investigação, como por exemplo, formação de professores focados na educação infantil, na educação de jovens e adultos, etc.

No que se refere aos trabalhos completos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPED, foram analisados os textos produzidos para as quatro últimas reuniões anuais (34^a, 35^a, 36^a e 37^a) que se referem, respectivamente, aos anos 2011, 2012, 2013 e 2015. Os Grupos de Trabalhos (GT) selecionados para a pesquisa foram GT 8: Formação de Professores e GT 15: Educação Especial. Primeiramente, foi realizada a leitura de todos os títulos dos trabalhos de cada GT por reunião e foram encontrados três trabalhos no GT 8 e nenhum trabalho no GT 15. A partir desses resultados foi possível observar que o número de trabalhos relacionados à proposta dessa investigação é escasso, principalmente ao considerar as publicações do GT15, que aborda a Educação Especial.

Por fim, na base de dados internacional ERIC, a pesquisa foi realizada, inicialmente, considerando os três últimos anos (2013, 2014 e 2015) por meio dos seguintes descritores: *continuing education of teachers, distance, teacher training, inclusive culture, hybrid space, third space*. A seleção dos artigos apresentados a partir desses descritores para leitura integral foi feita através da leitura dos respectivos resumos.

Com o intuito de compreender como o contexto de formação de professores em espaços híbridos vem sendo pesquisado pelos demais pesquisadores no Brasil e no exterior, complementou-se a revisão bibliográfica apresentada, inserindo mais dois descritores para a busca na base de dados ERIC, a saber: *hybrd space e third space*. E mais dois descritores para a busca nos bancos de dados nacionais: espaço(s) híbrido(s) e terceiro espaço. O período utilizado para essa revisão foi de 2013 a 2016 e foram encontrados na base de dados ERIC, no total, 204 artigos com o descritor *third space* e 86 artigos com o descritor *hybrid space*. Após a leitura dos resumos, foram selecionados para a leitura na íntegra três artigos com o descritor *third space* e quatro com o descritor *hybrid space*. Os demais artigos foram descartados, pois se referiam a outras áreas do conhecimento, como engenharia, arquitetura, saúde, entre outras.

Nos bancos de dados nacionais utilizados para esse novo levantamento bibliográfico, a partir dos descritores “espaço(s) híbrido(s)” e “terceiro espaço”, encontramos os resultados demonstrados no quadro 1:

Quadro 1: Resumo dos resultados coletados em banco de dados nacionais com descritores “espaço híbrido” e “terceiro espaço”.

Banco de dados	Descritor	Resultados encontrados – 2013 - 2016	Materiais selecionados para leitura
----------------	-----------	---	---

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Espaço(s) híbrido(s) Terceiro Espaço	1 tese e 2 dissertações Nenhum registro encontrado	- -
Portal do Periódico da Capes	Espaço(s) híbrido(s) Terceiro Espaço	11 1	
Reuniões da Anped (34 ^a , 35 ^a , 36 ^a e 37 ^a)	Espaço(s) híbrido(s) Terceiro Espaço	Nenhum registro encontrado	- -

. **Fonte:** Sistematizado pelas autoras a partir da revisão de literatura.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações os trabalhos encontrados com o descritor “espaço híbrido” se relacionavam à área da arquitetura e da agroindústria, por esse motivo não foram selecionados para leitura. Em relação ao Portal de Periódicos da Capes, o único trabalho encontrado com o termo “terceiro espaço” e relacionado à área educacional foi o artigo intitulado “O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores”, publicado em 2014, de autoria de Helena Maria dos Santos Felício, professora vinculada à Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Com o descritor “espaço híbrido” foram encontrados 11 artigos, entretanto, nenhum relacionado à área da educação. Nas buscas realizadas nas reuniões da ANPED também não foram encontrados artigos com os descritores estabelecidos para essa revisão complementar.

4 Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo apresentar dados de uma revisão bibliográfica em banco de dados nacionais e internacionais, referente à tríade formação de professores, educação inclusiva e espaço híbrido, de forma a compreender como a proposta de investigação vem sendo investigado pelos demais pesquisadores da área.

Verificamos uma escassez de publicações relativas à temática, portanto, é de fundamental importância observar a pertinência do problema de pesquisa, que procura analisar o discurso dos professores cursistas do Redefor e observar no “chão da escola” qual(is) foi (foram) o(s) reflexo(s) dessa formação para a implementação da inclusão nesse ambiente e identificar as possíveis barreiras que travam o seu desenvolvimento. Ainda, elucidar práticas inclusivas exitosas que podem ter sido oriundas da formação oferecida pelo curso, bem como, analisar a proposta dessa formação docente no que tange a contemplar as necessidades docente no contexto escolar para poder apresentar aprimoramentos nas propostas de formação em contextos híbridos.

Referências

ALMEIDA, M. **Caminhos para uma inclusão humana**. 1. ed. São Paulo: Didática Paulista, 2004.

BORASCHI, M. B. **Alfabetização e letramento**: ampliação dos saberes didáticos dos professores do ensino fundamental por meio da formação continuada on-line. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MASUYAMA, P. M. K. **Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia**: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-68.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp. 41-60. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>> Acessado em 20 de agosto de 2015.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C.; DAL-FORNO, J. P. Da construção de uma proposta de estágio na modalidade a distância: a experiência da UFSCar. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 349-377, maio 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/90/18>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

RINALDI, P. R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício:** contribuições de um programa online. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING: WHAT BRAZILIAN RESEARCHES ABOUT INCLUSIVE EDUCATION AREA

Paulo Roberto Brancatti¹, Renata Portela Rinaldi²

¹Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
paulobrancatti@uol.com.br

² Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
renata.rinaldi@fct.unesp.br,

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: O presente texto deriva de uma pesquisa de doutorado, em andamento, e apresenta resultados parciais da pesquisa bibliográfica sobre o tema da formação de professores de Educação Física e Educação Inclusiva. Tem como objetivo mapear de que forma a temática comparece nas produções nacionais. Para isso, optamos por selecionar os periódicos on-line qualificados nos extratos A1, A2, B1 e B2, por meio do portal WebQualis CAPES, no período de 2010 a 2016. Foram identificados 397 periódicos, a partir dos quais utilizamos os seguintes descritores para seleção dos artigos: formação de professores de educação física, narrativas orais, trajetória de vida de professores, história de vida e relatos orais, saberes docentes e memórias. Tivemos um total de 12,1% periódicos A1, 16,4% A2, 33,5% B1 e 38% B2. Observamos que, em geral, os textos nos revelaram um ponto comum: relatos orais de professores são procedimentos predominantes na coleta de dados nas diversas áreas de formação docente referente ao tema; e em relação à formação de professores em Educação Física, apenas cinco trabalhos foram encontrados relacionados ao tema proposto. Como conclusão, em princípio podemos perceber que a área da formação de professores de Educação Física para atuar com público-alvo da Educação Especial carece de mais investigações e aprofundamentos para ampliar os conhecimentos teóricos e da prática sobre o fazer docente.

Palavras-chaves: formação de professores, história de vida, educação física, educação inclusiva.

Abstract: This text derives from a doctorate research, in progress, and shows partial results of bibliography research about teacher training in Physical Education and Inclusive Education. It has as an objective to map the way the theme appears in national productions. For that, we have chosen to select qualified online journals in extracts A1, A2, B1 and B2, through WebQualis CAPES in a period between 2010 and 2016. 397 journals were identified, from which we used these following narrators to select the articles: physical education teacher's training, oral narratives, teachers' life trajectory, life history and oral reports, teaching knowledge and memories. We had a total of 12, 1% journals A1; 16, 4% A2; 33, 5% B1 and 38% B2. We notice that, in general, texts showed us something in common: teacher's oral reports are the predominant procedures in data collect in a lot of teaching training about the theme; and about teacher training in Physical Education, only five issues were founded related to the proposed theme. As conclusion, first we can realize that Physical Education training area to act with Especial Education's target audience is needed of more investigations and deepening to open theory knowledge and practice about teacher's daily.

Keywords: teacher's training, life history, physical education, special education.

Introdução

No campo de estudos sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem dado sobre a pessoa do professor. Tem sido cada vez mais crescente os estudos 'com' e 'sobre' histórias de vida de professores (NÓVOA, 1992; CATANI, 1997; BUENO, 2002; FORTES, 2013; TARDIF, 2010). Da mesma forma, tem sido consenso nas produções a compreensão da formação como um *continuum* e, com isso, vislumbra-se o desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de

vida. Essa compreensão nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional defendido por Dias-da-Silva (1998, p. 34), quando aponta que:

O desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente.

Neste cenário, buscaremos compreender de que forma têm sido retratados os estudos sobre a formação de professores de Educação Física para atuar num contexto da educação inclusiva. Pois, a Educação Física como um componente curricular obrigatório, historicamente foi marcada pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. O presente trabalho deriva dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento, e tem como objetivo apresentar o mapeamento do campo de investigação buscando compreender de que forma temática comparece nas pesquisas no cenário nacional nos últimos seis anos.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como procedimento para esse estudo, pois de acordo com Minayo (2002, p. 16) ela pode ser entendida como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Baba e Rinaldi (2016) complementam informando que:

Ela [a pesquisa bibliográfica] se caracteriza como um procedimento metodológico de caráter exploratório-descritivo. Ou seja, o passo inicial para concretização deste tipo de pesquisa consiste na realização de uma revisão bibliográfica do tema estudado, buscando uma problematização a partir das referências de investigações anteriores disponíveis em documentos impressos ou digitais. (BABA; RINALDI, 2016, p. 4142)

Gil (2012) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Apesar de praticamente todos os tipos de estudos exigirem trabalhos dessa natureza, há pesquisas teóricas realizadas exclusivamente por meios de fontes bibliográficas.

Assim, optamos inicialmente por realizar o estudo em bases de dados nacionais com o intuito de identificar as produções relacionadas ao tema da pesquisa. Tomamos como referência inicial a avaliação de periódicos *WebQualis* Capes e mapeamos as produções em todos os periódicos nacionais avaliados nos estratos A1, A2, B1 e B2. O período de tempo tomado para esse levantamento foi de 2010 a 2016 e os descritores definidos foram: formação de professores de educação física, narrativas orais, trajetória de vida de professores, história de vida e relatos orais, saberes docentes e memórias.

Mais especificamente, a pesquisa na base de dados foi organizada em três (3) etapas: a primeira consistiu na identificação de todos os periódicos qualificados na área da Educação, conforme os substratos definidos. De acordo com o volume de informações obtidas, a segunda

etapa realizada foi em identificar, apenas os periódicos disponíveis on-line com vinculação à temática investigada, essa opção se deu porque não é incomum termos dificuldades de acesso às referências impressas. De posse desses resultados, realizamos um novo processamento de dados, que acessamos e analisamos cada um dos números publicados pelos periódicos selecionados na etapa 2 no período de tempo supramencionado. A terceira etapa consistiu no levantamento dos textos que versavam sobre a temática específica da pesquisa. Em cada etapa os dados foram sistematizados a partir de instrumento próprio, construído para cada finalidade.

Esse tipo de trabalho é importante para auxiliar o pesquisador na identificação de textos, dissertações, teses e artigos que versem sobre o tema a ser investigado, auxiliando-o na contextualização e atualização da temática.

Educação Física Adaptada: alguns apontamentos

A Educação Física, teve ao longo do tempo uma conotação apenas de atividade, conforme Decreto Federal nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971). Passou, a partir de 1996 a se configurar como uma área de conhecimento, de acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de importância indiscutível na instituição escolar e consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Posteriormente, no ano de 1998, passou a ser gerida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e DCN para os cursos de graduação em Educação Física, representados pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004).

Com os avanços na área, os debates e as discussões em torno do tema da Educação Física Adaptada no Brasil acontecem com mais frequência a partir dos anos de 1980 quando foram realizados vários eventos acadêmicos na área da Educação Física que visavam reestruturar os cursos de formação de professor em Educação Física no Brasil. Nesse sentido, o Parecer 215/87 e a Resolução nº. 87 normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física no país (BRASIL, 1987).

A partir desse marco legal, a disciplina de Educação Física Adaptada ganha espaço e é sugerida a sua implantação da matriz curricular de todos os cursos de graduação em Educação Física. Vários estudos foram realizados para que a área fosse contemplada nos cursos de formação de professores.

Para Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), a Educação Física Adaptada (EFA) deve ser entendida como uma disciplina contextualizada no currículo e com a formação docente e assim expressam:

Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências (quando se tratar de PCD), não para caracterizar pessoa (cega, paralisado cerebral, down, deficiente intelectual, surdo), mas para

que proponham atividades ricas em conteúdos da [Educação Física] que não coloquem em risco as integridades física, psíquica e social de seus participantes. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 164)

Assim como eles, outros autores como Brancatti (2014), Mello (2012), Silva (2008) e Gaio (2006) defendem a Disciplina da EFA como um processo pedagógico de ensino e de aprendizagem interagindo em vias de mãos duplas, ou seja, atuando na formação dos futuros profissionais de Educação Física, na compreensão e na luta da inclusão do aluno público alvo da Educação Especial no ambiente escolar.

Em conformidade a essas discussões, entende-se que o papel da EFA deve compreender o ser humano em todas suas dimensões no processo educativo e por isso, os cursos de formação de professores em Educação Física precisam formar “um profissional aberto às mudanças de atitude, a forma de como se convive com as diversidades e por fim, ter um comprometimento com a vida e suas transformações sociais e culturais”. (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008 p. 165).

No caso específico do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP⁸, a disciplina de Educação Física Adaptada só foi incorporada em sua matriz curricular no ano 2005, quase uma década após a publicação do marco regulatório legal. Foi implantada com uma carga horária de 60 horas, no quarto ano do curso e, ainda, como disciplina optativa aos demais estudantes. Posteriormente, em 2010, com a reestruturação do currículo, a mesma disciplina foi reorganizada e passou a se denominar “Educação Física Adaptado e Sensório Motora”, oferecida aos estudantes, com carga horária de 120 horas, distribuídas entre o segundo e terceiro anos do curso. Além disso, o curso oferece outra disciplina de forma optativa denominada “Educação Física e Esportes para pessoas com deficiências” com vistas a ampliar as oportunidades dos futuros professores de conhecer, ainda na formação inicial, formas de se trabalhar o conteúdo da área com pessoas com deficiência.

De modo geral, a Educação Física e Esportes são reconhecidas quase que como sinônimos, pois se verifica através da história que alguns professores formados advinham de uma trajetória esportista e que por isso, repetia em suas aulas o modelo do esporte convencional. Para romper com esse modelo, o movimento pelo esporte para pessoas com deficiência apresenta outro aspecto, apontando uma Educação Física como área do conhecimento humano e pedagógico sobre a prática de atividade física e de esportes.

A Educação Física como um ambiente de educação do corpo inteiro (FREIRE, 1989) reforça a ideia de um novo conceito de entendimento do movimento corporal e, dessa maneira, Mello e Winckler (2012, p. 15) afirmam que:

[...] é um cenário extremamente rico para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Dentro desse contexto, o esporte transformou-se numa de suas

⁸ Contexto em que a pesquisa de doutorado se desenvolve.

melhores ferramentas para o desenvolvimento humano, não só pelas suas possibilidades de movimento, mas pela possibilidade de interação cultural e social que podem ocorrer através desse.

O esporte para pessoas com deficiência remonta a partir do final da II Guerra Mundial que gerou uma multidão de deficientes com sequelas motoras, cegueira, surdez, entre outras, e descrença em relação à vida. Para muitas delas, o esporte acabou sendo uma possibilidade complementar de reabilitação e recuperação, assim como uma forma de resgatá-las para um novo mundo de outras oportunidades.

Segundo Adams et al. (1985, p. 218):

A participação em esportes e jogos adaptados às suas possibilidades confere ao indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu condicionamento físico, de se dedicar a atividades de lazer, de se tornar mais ativo, de aprender habilidades para poder se ocupar nas horas vagas e de colher experiências positivas no grupo e no ambiente social.

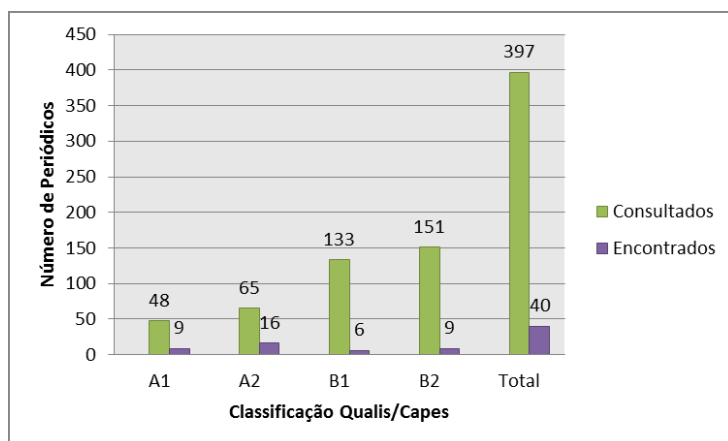
Para compreender essa dinâmica do esporte no aspecto formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, faz-se necessário uma mudança de paradigma e de atitude. Ou seja, entender o esporte na perspectiva da inclusão e na perspectiva de oferecer às pessoas com deficiências, possibilidades de ação na melhoria de movimentos corporais através da prática de atividade física e de esportes.

Dessa maneira, a Educação Física como área do conhecimento pode e deve beneficiar e contribuir com a formação dos estudantes para que entendam as características e as peculiaridades de todas as pessoas, entre elas, aquelas com deficiência. Os temas pertinentes ao esporte adaptado e a Educação Física Adaptada não se esgotam, mas oferecem possibilidades de ação e intervenção em ambientes escolares ou em outros ambientes que a pessoa com deficiência possa frequentar. Cabe ao profissional, estar preparado para atuar incluindo a pessoa com deficiência com adequações nas suas propostas de ensino e respeitando-se as suas características.

Apresentação e discussão dos resultados

Na figura 1 apresentamos os resultados sistematizados a partir da realização das etapas 1 e 2 da pesquisa bibliográfica. Inicialmente, verificamos um grande volume de periódicos on-line para análise na área da Educação, conforme os estratos de avaliação definidos previamente. No entanto, após acessar cada periódico, consultando todo número e volume, tendo como norte os descritores da pesquisa, é possível perceber que o número fica bastante reduzido, de modo que nos periódicos avaliados como A2 encontram-se a maioria dos títulos referentes ao objeto investigado (a formação de professores e histórias de vida).

Figura 1 – Número de Periódicos consultados e encontrados, segundo a classificação Qualis/Capes



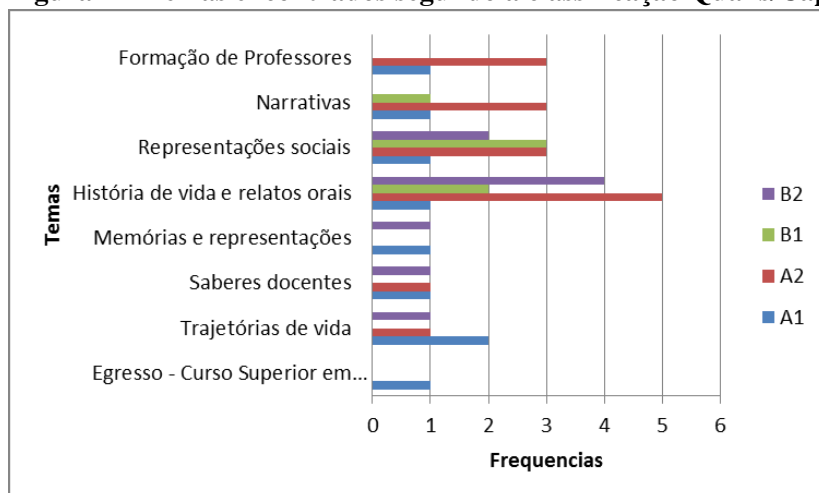
Fonte: Sistematizado pelos autores a partir do levantamento bibliográfico em bases de dados on-line.

No gráfico 2 apresentamos também de forma quantitativa os principais temas encontrados dentre os 40 títulos consultados. Há uma diversificação de temas, mas percebemos que os títulos se complementam em relação às abordagens teóricas referentes à formação de professor.

Destacamos alguns blocos que temas se completam em seus enunciados, por exemplos: trajetórias de vida, memórias e representações e representações sociais. Um bloco único com o tema de historia de vida e relatos orais, outro com o tema formação de professor e apenas um título utilizando a palavra “egresso” na formação dos profissionais de fisioterapia.

Vale ressaltar que toda essa bibliografia consultada em termos quantitativos, que serve para composição desse texto refere-se às possibilidades encontradas para que o universo de pesquisas em Educação Física e Educação Inclusiva seja uma interface de ações e práticas pedagógicas contextualizada na perspectiva de uma relação dialógica e de transformação social.

Figura 2 – Temas encontrados segundo a classificação Qualis/Capes



A partir da sistematia o dos dados apresentados no gr fico 2   poss vel perceber uma variedade de temas para estudar a forma o de professores e por isso, cabe entender o quanto essa consulta foi importante, pois numa pesquisa bibliografica, todo material produzido e disponibilizado, auxiliam o pesquisador em futuras pesquisas. Quando se entende que estudar os egressos de qualquer  rea de forma o, refor a-se a necessidade de renova o e supera o dos

modelos de ensino existentes e se presa pelas propostas de novos desafios para entender os novos conhecimentos e ampliar o repertório de ações junto à comunidade acadêmica.

Assim, cabe destacar, que alguns temas se completam em seus enunciados quanto à formação docente (inicial ou continuada), são eles: trajetórias de vida, memórias e representações sociais.

A partir da pesquisa bibliográfica, que orienta o início da investigação de doutorado que tem como temática central a formação de professores de Educação Física e a Educação Inclusiva podemos perceber novos horizontes quanto ao objeto de estudo, identificar que há poucas pesquisas realizadas na área de formação de professor de Educação Física para atuar com o estudante público alvo da Educação Especial.

Sendo assim, acreditamos que ao estudar os egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP e que atuaram nos projetos de atendimento às pessoas com deficiências na área da Educação Física é de suma importância, pois diante do advento da inclusão e pensando na legislação brasileira que vem sugerindo em pareceres, documentos, parâmetros curricular, decretos e também auxiliando os cursos de formação de professores, a área em questão não pode se omitir e sim superar as lacunas deixadas por modelos tradicionais de ensino de Educação Física.

Nessa direção também apontam Araújo, Leitinho e Ferreira (2014) ao afirmar que:

A formação docente em Educação Física estava enraizada na materialização de um currículo em que não havia matérias pedagógicas, apenas conhecimento relativo aos saberes do esporte, com uma parte didática mínima, para desenvolvimento específico dessa prática. Convém uma reflexão sobre qual caminho a Educação Física vai trilhar e se afirmar como profissão docente, independente do seu campo de atuação, o que excede a distinção entre licenciatura e bacharelado. A luta por territórios de atuação traz consequências sérias que incidem no esfacelamento da profissão e na criação de grupos cooperativistas, regulando e afunilando cada vez mais o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAMS, C. R. *et al.* **Jogos, Esportes e Exercícios para o deficiente físico**. São Paulo: Editora Manole, 1985.

ARAÚJO, R. A. Dos S.; LEITINHO, M. C.; FERREIRA, H. S. A formação docente em educação física. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014

BABA, M. Y.; RINALDI, R. P. Formação docente e o ensino de estatística na educação básica: algumas reflexões. In: **Congresso nacional de Formação de Professores, 3; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 13, 2016**. Anais... Águas de Lindóia, 2016, p. 4142-4151.

BRANCATTI, P. R. O esporte adaptado na UNESP/Presidente Prudente: da iniciação às conquistas sociais. **Revista Adapta** – SOBAMA, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/adapta/article/viewFile/3134/2644>. Acesso em: 24 ago 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 nov. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

FREITAS, M. T.; JOUSA, J. S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente** – histórias de vida. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Edição. São Paulo. Editora Atlas, 2012

MELLO, W. **Esporte paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

NÓVOA, A. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Inovação**. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1995.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, V. F. A. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELLOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Orgs.). **Memórias no plural**. 3 ed. Fortaleza: LCR, 2013, p. 18-26.

SILVA, R. de F. *et al.* **Educação Física Adaptada no Brasil** – da História à inclusão Educacional. São Paulo – Phorte editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

TRAINING OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE

Nilce Léa Lobato Cristovão; Rômulo Pereira Nascimento

Ciências Humanas e Sociais, Curso de Pedagogia - Universidade Cruzeiro do Sul

nilce.lobato@hotmail.com

Ciências Humanas e Sociais, Curso de Pedagogia - Universidade Cruzeiro do Sul

romulonascimento@uol.com.br

Eixo Temático - Educação Especial

Resumo: *Este trabalho tem como propósito relatar sobre a importância do desenvolvimento de atividades pedagógicas por parte do professor, em uma perspectiva inclusiva. Entendemos que é fundamental o desenvolvimento de uma postura, principalmente atuando como professor universitário que assume um papel de formação de formadores. Ao longo deste trabalho destacamos o papel das atividades como importante aliado do educador no processo de ensino e aprendizagem, desde que seja explorado de maneira significativa através de metodologias de ensino que sejam relevantes, tanto para o professor quanto para seus alunos. A escolha deste tema vai de encontro à inquietação causada pelo modelo de aprendizagem tradicional incorporada nas escolas, sendo necessário assumir uma nova postura que envolva mudanças pautadas em atividades diversificadas. Esta pesquisa demonstra a importância dessas atividades como aliadas do trabalho do educador e de suas propostas de ensino, visando sempre estabelecer relações entre alunos como fatores de socialização e construção do conhecimento.*

Palavras-chave: *Educação inclusiva. Tecnologia assistiva. Formação de professores.*

Abstract: *This paper aims to report on the importance of the development of activities, by the teacher in an inclusive perspective. We understand that it is fundamental to develop a posture, mainly acting as university professor who assumes a role of training of trainers. Throughout this work, we highlight the fundamental role of activities as an important ally of the educator in the learning teaching process, provided that it is explored in a significant way through methodologies that provoke the enchantment of both the teacher and the student. The choice of this theme is important due to the unrest caused by the traditional learning model incorporated in the schools, being necessary to assume a new posture that involves changes based on diversified activities. This research demonstrates the importance of the diversified activities and of being this ally of the educator and his teaching proposals, aiming always to establish relationships among students, as factors of socialization and knowledge construction.*

Keywords: Inclusive education. Assistive technology. Teacher training

1 Introdução

O tema da formação de professores para a educação básica realizada tem sido uma preocupação de muitos formadores. Selma G. Pimenta (1995) já abordava esse assunto: a discussão sobre a conceituação sobre o que é teoria e o que é prática bem como a intenção de desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem de todos os alunos também foi abordada pela autora. Relatamos, neste artigo, uma pesquisa que está em desenvolvimento na universidade, qual seja, a partir dos conceitos de teoria e prática, buscou-se verificar a hipótese de formação de professores numa perspectiva inclusiva.

É comum ouvirmos dos alunos sobre a falta de preparo dos professores de que mesmo após terem concluído um curso de nível superior, não se sentem preparados para lidar com os alunos

com deficiência, que estão na educação básica. Essa é uma reclamação constante entre os professores. É possível inferir que há problemas na formação inicial, e que mesmo com os avanços das discussões e da Legislação, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa dificuldade em lidar com alunos com deficiência se deve também à ausência de uma política pública que aborde a questão da formação de professores de modo que atenda às necessidades educacionais.

Para os educadores, as aulas não passam de meras transmissões de fórmulas, definições, conceitos e resultados que não têm o menor significado. O foco dos processos de ensino e aprendizagem é o aluno, e para que esta aprendizagem aconteça é preciso despertar o seu interesse, pois o ensino nem sempre pode ser considerado uma tarefa fácil. Refletindo sobre essas questões (PIMENTA, 1995, p.59) questiona:

Qual conceito de prática (e de teoria) está presente na fala dos professores e alunos? Como esse conceito tem sido considerado historicamente nos cursos de formação de professores? A Pedagogia e Didática têm pesquisado esse tema? Quais os resultados? Os professores precisam de “mais prática” ou “mais teoria” em sua formação? Ou ambas?

A partir dessas questões, cabe a pergunta: como desenvolver uma formação que aliando teoria e prática possa tornar os professores em condições de atender às necessidades educacionais de seus alunos? Como obter a atenção dos alunos e fazê-los compreender a importância da educação inclusiva? E muitas outras perguntas comuns que se repetem entre os educadores. Nesse sentido, aguçar o interesse pelo conhecimento ganhou posição de destaque e o professor passou a ser aquele que gera situações para que se estimule a busca e o prazer pelo conhecimento. Fazer estágio em escolas certamente contribui para esse processo de motivação dos professores. Entendemos que se os alunos de graduação forem para a escola vivenciar as experiências observadas no âmbito escolar, aliadas às pesquisas propostas na universidade, essa prática de ensino poderia despertar o interesse pela educação inclusiva e transformadora. Há um componente destacado por Selma G. Pimenta (1995) que revela que a essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem, assim o professor precisa garantir a realização da aprendizagem em função da sua ação de ensinar. Isso envolve,

Portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social (PIMENTA, 1995, p.61)

2 Métodos utilizados para coleta de dados

A partir da nossa experiência como educadores e das observações das queixas relatadas pelos professores, decidimos apresentar aos alunos do curso de Pedagogia uma proposta que pudesse associar as disciplinas do curso de graduação, como Alfabetização e Letramento, Educação e Saúde e Educação Inclusiva com a prática de ensino e orientação de estágio supervisionado. Na escola, os

estudantes identificavam atividades nas quais poderiam ajudar os professores da educação básica. Dessa prática surgiram oficinas que foram registradas tanto pelas observações dos professores, quanto nos relatórios de estágios. As observações, o acompanhamento pela universidade dessas atividades e a análise dos relatórios de estágios serviram como instrumentos para coleta de dados.

3 Descrição da atividade

Nas salas de aula da Pedagogia, buscava-se a realização das adaptações curriculares para educação inclusiva e da produção de atividades diversificadas, incluindo a tecnologia assistiva desde os anos iniciais na educação básica para que o aluno desenvolva conceitos, facilitando a abordagem da teoria por meio da prática. Esse é um importante recurso para transformar a prática e a aprendizagem, dadas as dificuldades de compreensão dos conteúdos que, de certa forma, podem contribuir para o desinteresse do aluno. Podemos verificar nas palavras de Carvalho,

Na verdade, adaptações curriculares de acesso por todos os são usadas espontaneamente por todos os professores e para todos os alunos, segundo a criatividade do professor e seu interesse de diversificar os procedimentos de ensino em sala de aula. No entanto, alguns alunos requerem adaptações de acesso, intencionalmente planejadas. (CARVALHO, 2009, p.86).

Nesse sentido, ao desenvolver as atividades nas disciplinas do curso de graduação, o aluno se envolve com a prática e reconhece haver a possibilidade de aprendizagem do aluno com deficiência. A partir desse envolvimento, nos estágios de Docência no ambiente escolar da educação básica, os alunos vivenciam e aplicam as atividades para o aluno com deficiência dentro do contexto da sala de aula.

Assim, os alunos utilizam nos estágios de Docência os materiais que são confeccionados visando à inclusão do aluno. Os materiais pedagógicos elaborados são doados para escolas públicas para que auxiliem os professores na aprendizagem do aluno com deficiência cognitiva, auditiva, visual e motora. Cada atividade atende à especificidade das deficiências citadas, incluindo libras e braile.

É fundamental, portanto, utilizar e aprender os recursos e os apoios especializados oferecidos pela educação especial, atuando como principal meio de proporcionar autonomia e participação dos alunos em todas as atividades escolares. Garantindo-se acessibilidade instrumental, física, tecnológica, entre outras, as limitações iniciais podem ser superadas. E com as adaptações criam-se alternativas para diversas situações que diferenciam as pessoas com deficiência em desvantagem social (FERNANDES, 2009).

4 Resultados observados

Entre os resultados, foi possível perceber erros e dúvidas dos alunos na resolução de problemas, como também a falta de motivação em se tratando do ensino dessa perspectiva. E nesse

trabalho foi possível buscar uma melhor compreensão do uso de atividades diversificadas já testadas em sala de aula, para que futuramente possam ser utilizadas, da melhor maneira, aproveitando ao máximo sua aplicação.

A análise dos relatórios demonstrou a necessidade e importância de programar práticas educativas que levem em conta as necessidades pessoais, sociais e uma educação de qualidade, motivando os alunos a aprimorar a capacidade de transformação, iniciativa, criatividade e a vontade de aprender.

Para isso, é preciso ter uma visão clara das atividades visto que seu uso em determinada faixa etária não pode representar uma atividade desvinculada da realidade em que os alunos estão inseridos, lembrando que o professor, embasado teoricamente, deve desempenhar o papel teórico de pesquisador no processo de seleção, e o papel da prática na produção de atividades, para que os alunos avancem em direção aos objetivos propostos. A postura do professor deve ser a de encorajar no momento certo, desafiar, debater e interferir, quando necessário, promovendo a satisfação na realização da atividade.

Propostas tradicionais baseadas apenas na transmissão de conhecimento de conteúdo sem contexto, desvinculado com a realidade, da experiência e do interesse dos alunos, não se enquadram às necessidades das crianças do séc. XXI. Desse modo, criar contextos educacionais inclusivos que proporcionem oportunidade de aprendizagem e a participação de todos os alunos, exige uma reorganização da prática escolar, necessita da ajuda mútua dos profissionais que, sabe-se, geralmente trabalham desarticulados (FERNANDES, 2009).

No entanto, a utilização das atividades em sala de aula exige um planejamento detalhado em que todos os passos devem prever os possíveis resultados. É preciso que se tenham claras todas as etapas no acompanhamento do processo dos alunos. Isso é importante para que as atividades sejam parte de um planejamento coerente e não apenas um espaço de diversão, é necessário que qualquer atividade seja uma prática pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos.

Para trabalhar com atividades diversas, cabe ao professor: problematizar sempre, desafiando os alunos a encontrar soluções para seus questionamentos; discutir e analisar com os alunos o porquê e os efeitos da atividade, bem como as reações e as atitudes dos participantes; ter consciência do que faz e saber por que faz; motivar-se com os alunos, trabalhar com eles, mostrando-se firme e seguro, transmitindo-lhes a confiança necessária; possibilitar aos alunos assumir lideranças, dando-lhes espaço para conduzir as atividades; preparar e conscientizar os alunos para as atividades em grupo, vivenciando os princípios da dinâmica de grupo; relatar e publicar experiências para que outros possam conhecê-las

Os objetivos preestabelecidos para esta pesquisa de atividades em classe foram:

- a) Diagnosticar as atitudes iniciais e posteriores em relação às questões sobre inclusão a fim de verificar se, a partir de uma intervenção/formação com emprego da estratégia didática de discussão e debate, é possível provocar mudanças de atitudes de futuros professores em relação ao tema;
- b) Analisar as prováveis mudanças de atitudes ocorridas ao longo do processo de intervenção/formação, com vistas a situar o âmbito das mesmas.

Os resultados desta pesquisa mostraram ser possível provocar mudança de atitude através de intervenção/formação utilizando a discussão e debate de questões como estratégia de ensino. Mudar concepções e atitudes é realmente uma tarefa difícil. As concepções e atitudes estão relacionadas, entre outras, com a cultura dos povos, o conhecimento e as convicções das pessoas. Outros trabalhos vêm mostrando o quanto é difícil provocar esse tipo de mudança. Isso envolve,

A formação do professor generalista carece de um redimensionamento em suas concepções e práticas, à luz das atuais transformações sociais, políticas e econômicas as quais interferem nos rumos da educação, a formação do professor especialista passa pelos mesmos questionamentos e dificuldades (FERNANDES, 2009, p.70).

Nas exposições das aulas práticas inclusivas, os alunos puderam elaborar e aplicar o material pedagógico adaptado para deficiência: intelectual, motora, visual ou auditiva. As adaptações foram pensadas especificamente para cada deficiência, além de refletir no contexto geral da sala de aula que está incluído o aluno. Do desafio inicial da construção das atividades, passou-se, ao final, à sua aplicação e à avaliação dos resultados.

Os resultados foram capazes de diagnosticar as atitudes iniciais dos futuros professores. A pesquisa propiciou verificar o quanto estratégias didáticas, discussão e debate são capazes de provocar mudanças de atitudes em futuros professores – mostraram quantas e em quais afirmativas os alunos mudaram de atitudes.

Ainda, as estratégias das adaptações com as tecnologias assistivas proporcionaram uma experiência única aos futuros professores que conseguiram perceber: interesse do aluno, autonomia, melhora da coordenação motora, interação com os outros alunos, e hipótese silábica do aluno com deficiência. Conseguimos, com as aulas de prática na formação dos futuros professores, conscientizar de que é possível incluir e dar significado à vida do aluno com deficiência.

5 Conclusão

Os alunos tiveram a oportunidade de construir seu conhecimento desenvolvendo conceitos, refletindo e analisando regras, conhecendo e desenvolvendo relações. Esse recurso possibilitou aos alunos uma situação de prazer e aprendizagem nas aulas.

As atividades, numa perspectiva inclusiva com a contribuição da tecnologia assistiva, criaram muito barulho e ansiedade por parte dos alunos no início de sua utilização, e seu uso frequente pôde proporcionar a aprendizagem, com os alunos aprendendo uns com os outros, com seus acertos e erros, na interação social, como afirma a teoria vigotskiniana (SILVA, 2017). Este recurso gerou desafios e com isso os alunos aprenderam a controlar e corrigir seus erros, obtiveram avanços, possibilitando assim que eles descobrissem onde falharam ou tiveram sucesso e porque isso ocorreu. Essa consciência permitiu compreender o próprio processo de aprendizagem

Portanto, nesse contexto das atividades inclusivas para o aluno com deficiência, o futuro professor consegue compreender o processo das atividades práticas.

O que é a Educação Inclusiva? Como surgiu? Cada vez mais surgem debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), marcam, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988) trata da educação como direito de todos os cidadãos, incluindo-se também aqueles que possuem algum tipo de deficiência – a Lei 13.146 (Brasil, 2015). Esta Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visa à sua inclusão social e cidadania, e é um dos exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas e incluídas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Esses alunos estão sendo inclusos com os mesmos direitos de realizar as atividades dentro e fora da sala de aula?

A escola da pessoa com deficiência ainda habita no imaginário social e individual dos profissionais da educação com dúvidas e incertezas sobre os benefícios e as possibilidades da inclusão no contexto de inclusão escolar e na construção de uma aprendizagem significativa respeitando o direito e limitações da pessoa com deficiência.

Assim, o princípio democrático é a base da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas nos alunos com deficiência. A inclusão é uma inovação que provoca um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, como as de nível básico, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, geralmente do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003).

As dificuldades e limitações são algumas características que precisam ser consideradas, mas não restringem ao processo de ensino, o professor necessita se atentar aos direitos do aluno, aprimorando-se as tecnologias assistivas como instrumento que auxilia o professor nas adaptações necessárias para o aluno com deficiência.

A tecnologia assistiva tornou-se um conceito amplo, um elemento chave para proporcionar a promoção dos Direitos Humanos. As pessoas com deficiência, ao utilizar a tecnologia assistiva têm a oportunidade de alcançar sua autonomia em todos os aspectos e sentidos de sua vida. Para isso, é preciso que lhes sejam dada a oportunidade de acesso através das atividades adaptadas pelo professor.

“Ajudas Técnicas” era o antigo conceito de tecnologia assistiva estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; o termo foi instituído pela Portaria nº 142 em 16 de novembro de 2006, na perspectiva de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da tecnologia assistiva no Brasil (BRASIL, 2009). Um conceito inovador que proporciona uma inclusão socioeducacional, e assim, novas realidades surgem na prática educativa voltada à diversidade e inclusão social da pessoa com deficiência. Nos faz compreender que nas atividades seja utilizado um instrumento improvisado, como uma fita crepe no papel para fixar a folha, ou uma madeira utilizada, ampliação das letras, mesa inclinada, engrossador de lápis, como também um teclado adaptado que, por exemplo, já caracteriza o uso de um dos recursos da tecnologia assistiva.

Os recursos estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à relevância da tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança, bem como um aparelho auditivo utilizado por uma pessoa com surdez moderada, ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física. Assim, tecnologia assistiva pode ser compreendida como recursos, equipamentos que auxiliam, possuem funcionalidade, no desempenho de alguma atividade.

Desse modo, os cursos de formadores para a educação básica, pretendem formar professores reflexivos, inclusivos, que sejam capazes de trabalhar com situações individualizadas ou grupos incluindo os alunos com deficiências. Com isto, os educandos na sua formação devem ter acesso às atividades práticas inclusivas.

Assim, os futuros professores serão capazes de tomar decisões frente ao aluno com limitação intelectual, motora, visual ou auditiva através das experiências vivenciadas no curso de formação. O docente formador de professor é como um agente transformador do sujeito, para que este tenha uma capacidade autônoma e sistemática dentro da sala de aula e na sociedade.

A visão que se tem hoje de um professor inclusivo, se torna uma tendência para a valorização do saber docente e de suas práticas inclusivas com o auxílio da tecnologia assistiva. É necessário que o educador seja capaz de solucionar problemas que surgem no cotidiano da sua prática docente dentro da sala de aula. Ao se trabalhar com uma educação inclusiva faz-se com que aconteça a interação entre alunos diante das dificuldades de aprendizagem.

A formação do professor da educação básica, preferencialmente, deve vivenciar as atividades práticas dentro da sala de aula, com atividades diversificadas utilizando a tecnologia assistiva, sendo pesquisador e elaborador das adaptações. Além disso, o aluno em formação tem o respaldo do professor formador, esclarecendo as dúvidas e anseios de como lidar com a inclusão através das atividades adaptadas.

Portanto, a tecnologia assistiva faz parte do relevante processo de formação do professor, proporcionando autonomia e uma condição de formação sólida pautada na reflexão e no processo inclusivo. A formação docente é o início de uma transformação e inovação, que necessita dessas práticas educativas buscando uma formação pautada na prática inclusiva.

Referências

BRASIL. Declaração Salamanca. Disponível JUSBRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

Brasil. Constituição da República Federativa de 1988. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-208--inc-III>> Acesso em 19 mar. 2017.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva – Brasília: CORDE, 2009.

CARVALHO, E. R. Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FERNANDES, S. Fundamentos para educação especial: Paraná: IBPEX, 2007.

MANTOAN, E. T. M. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2017

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, n 94, p. 58-73, ago. 1995.

SILVA, A. L. S. Teoria da aprendizagem de Vigotsky. **Infoescola**, 2016. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

GESTÃO ESCOLAR, DIFICULDADES E BARREIRAS ENCONTRADAS PARA EFETIVAR A INCLUSÃO NA ESCOLA

SCHOOL MANAGEMENT, DIFFICULTIES AND BARRIERS FOUND TO EFFECT THE INCLUSION IN SCHOOL

Doraci Schiavinoto¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
edonizete7@ig.com.br

² Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
denise@fct.unesp.br

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O artigo tem como propósito apresentar percursos das Políticas Públicas Inclusivas, e fazer uma reflexão das dificuldades e barreiras que o Gestor Escolar enfrenta para implementá-las na Escola. O tema para o desenvolvimento da pesquisa foi pensando na realidade da escola. As dificuldades e barreiras que a Gestão Escolar encontra é uma questão muito concreta que enfrenta grandes desafios, até então, pouco debatido e compreendido. Por acreditar em uma escola com força de Lei e com uma política de princípios de Educação Integrada, nos faz querer entender porque diante de todas as Políticas Públicas atuais, que dizem respeito à Inclusão, é tão difícil trazer para a escola o que é preciso para garantir o Direito aos estudantes com Deficiência. Diante desse quadro pretendo identificar e analisar, porque dificuldades e barreiras acontecem, muitas vezes imobilizando, ações da Gestão Escolar. A realização da pesquisa visa concretizar dados que servirão para esclarecer profissionais da área, e que seja de grande utilidade para que qualquer profissional utilize como fonte de pesquisa para outros trabalhos do gênero. Que a pesquisa seja de fundamental e importante para a Instituição que prepara os profissionais atuais e os futuros acadêmicos que estão iniciando um longo percurso de aprendizado.*

Palavras chave: *Políticas Públicas. Gestão Escolar. Escola. Educação. Inclusão.*

Abstract: *The article aims to introduce paths of public policies about inclusion, and make a reflection of the difficulties and barriers that the School faces Manager to implement them at school. The theme for the development of research was thinking about the reality of school. The difficulties and barriers that the school management finds is a very specific issue that faces major challenges, until then, little discussed and understood. For believing in a school with the force of law and with a policy of principles of Integrated Education, makes us want to understand because before all current public policies concerning the Inclusion, it's so hard to bring to school what it takes to ensure the right to students with Disabilities. In this framework I intend to identify and analyze, because difficulties and barriers do happen, often immobilizing, shares of school management. The realization of the research aims to achieve data that will serve to clarify, professionals and that is very useful for any professional use as research source for other works of the genre. The research is of fundamental and important for the institution that prepares current and future academic professionals who are starting a long journey of learning.*

Keywords: *Public Policies. School Management. School. Education. Inclusion.*

1 Introdução

Quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é necessário considerar o papel do Estado, mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, apenas ressaltar sua importância fundamental para o entendimento do tema em pauta. Sabemos do caráter dominante, regulador e avaliador do Estado, que apresenta um discurso democrático, porém muitas vezes incompatível e antagônico às medidas tomadas em relação às exigências e necessidades educacionais.

Cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no seio social que distanciam os grupos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, e do direito à educação (MATISKEI, 2004).

Em sentido amplo, portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em seu caráter físico ou cognitivo, por vulnerabilidade, por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 houve muitas mudanças, nos direitos e deveres dos cidadãos passamos a ser direcionados para a dignidade da pessoa humana, com a prática democrática a sociedade adotou uma nova ordem na república.

Como bem acentua o caput do artigo 5º da Constituição Federal “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), assim, não importa as suas especificidades, pois somos iguais em direitos.

Nesse contexto o debate sobre a questão das políticas públicas para a Educação Especial, e a inclusão passa por um amplo processo de reflexão na escola. Refletir significa planejar e implantar projetos que ampliem possibilidades de acesso e inserção de todos os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), no âmbito escolar, valorizando suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo apontar os principais desafios enfrentados pelos Gestores Escolares para implementar as políticas públicas na escola.

2 Metodologia

O Universo dessa pesquisa se deu no âmbito escolar: doze escolas selecionadas para fazer parte da pesquisa, sendo que dez não tem sala de recursos e nem Professor Especializado, e duas são Polos, com sala de recursos e Professor Especializado e atendem outras Unidades da mesma região. A pesquisa foi feita com o Gestor de cada Unidade Escolar.

É importante salientar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de Educação Inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

2.2 Participantes

Doze gestoras escolares, sendo que nas escolas de dez dessas gestoras, não há sala de recurso e nem Professor Especializado, e as escolas de duas gestoras são Polos e possuem salas de recurso e Professor Especializado, as escolas Polos atendem várias outras Unidades Escolares.

Todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino com atuação na escola há mais de quinze anos, com Formação Superior e Específica em outras áreas da Educação.

2.3 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foi empregado como instrumento de pesquisa o questionário. Acreditamos que este instrumento é o mais adequado para alcançar os objetivos proposto neste artigo, pois possibilita que o participante reflita sobre a sua prática como Gestor na Unidade Escolar, de maneira orientada e, ao mesmo tempo, ele possui a liberdade de expressar as ideias nas indagações dissertativas.

2.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

O questionário foi aplicado pelo professor pesquisador, em horário marcado, pelo próprio entrevistado. Foi entregue para o Gestor a folha contendo o questionário, que ele pode responder as perguntas de forma individual em um ambiente calmo e tranquilo, foi solicitado a ele que respondessem ao roteiro de entrevista.

As gestoras responderam o questionário sem nenhuma dificuldade e, de modo geral, demoraram mais ou menos uns 35 minutos para responder todas as questões.

Cabe salientar que a coleta de dados foi realizada de forma individual com cada gestor escolar com horário determinado por ele, na própria Unidade Escolar.

2.5 Procedimentos para a análise de dados

A pesquisa possuiu questões quantitativas e qualitativas. Sendo assim, as questões respondidas foram analisadas uma por uma, comparando as informações obtidas para que possamos construir a pesquisa de maneira empírica e sistematizando os resultados para gerarmos um conhecimento mais aprofundado do tema.

3 Resultados e discussões

Para consolidar os resultados da pesquisa, foi realizada a análise das questões destacando os pontos essenciais para a investigação, que serão apresentados a seguir.

Todos os participantes julgaram ser fundamental a implementação de políticas públicas, para a Inclusão Escolar.

Pensar em políticas públicas destinadas aos indivíduos com necessidades especiais, diz respeito a mudanças não apenas de políticas para a educação, mas também social e participativa de todos os envolvidos. Seria uma sociedade que se empenha para acolher as diferenças de todos os seus membros. Isso significa que o foco dos esforços deve ser na adaptação da sociedade aos deficientes e não em adaptar os deficientes a sociedade (JÖNSSON, 1994 citado por SASSAKI, 1997).

Sobre a implementação das políticas públicas, todos os participantes, apontaram que as políticas públicas, ainda não haviam sido completamente implantadas na escola.

A respeito disso, Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares.

Na concepção dos participantes, as políticas públicas quando implantadas, deveriam atender o que elas contem, principalmente, no que diz respeito às mudanças necessárias, para garantir a Inclusão, como: Garantir um espaço arquitetônico adequado; Formação dos profissionais que atuam na escola; Disponibilizar os recursos assistivos necessários para atender todas as deficiências; e necessidades básicas dos estudantes da Educação Especial, como atendimento especializado de saúde e todos os outros necessários, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas.

Para todos os participantes na prática só políticas públicas, não atendem as necessidades da escola.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os estudantes, oferecendo lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 23).

Em relação a prioridades no processo de inclusão escolar, dez Gestores responderam que a prioridade maior e necessária é a formação dos professores, porque eles têm, como concepção formada que não estão preparados para atender os estudantes com deficiência. Enquanto dois Gestores acreditam que as Políticas Públicas já trouxeram essa concepção para os profissionais que atuam na escola. Observou-se que a principal prioridade, seria conseguir incluir todos os estudantes com Deficiência na escola. E que é preciso associar as políticas públicas com ações práticas na escola.

Para dez Gestores ainda faltam muitas ações das políticas públicas, que precisam fazer parte para efetivarem a Inclusão na escola. E dois dos participantes acreditam que já foram tomadas muitas ações, indicadas nas políticas públicas, na escola e que já podem ser consideradas concretizadas.

No entanto para a maioria, o necessário e imediato é garantir como prioridade o que está nas Políticas Públicas como os direitos previstos, E mais que garantir a matrícula na Escola é efetivar a aprendizagem, com tudo que está previsto nas Políticas Públicas.

Sobre os avanços no processo de inclusão nove participantes responderam que foram poucos, diante do que prevê as políticas públicas ainda faltam muitas ações para que os avanços aconteçam de fato. E três dos participantes acreditam que houve avanços, como: maior abertura das famílias em relação a seus filhos com deficiência; quebra do preconceito, e mais conscientização para quebrar esses preconceitos; procura dos direitos dos deficientes, e de suas famílias; o papel da família que tem estudante com deficiência na escola; a relação da escola com os Estudantes PAEE e suas famílias.

O Brasil tem, nos últimos anos, avançado na promoção dos direitos das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas que buscam valorizar a pessoa como cidadã, respeitando suas características e especificidades.

Sasaki (1997, p.169) enfatiza ainda que, (...) uma sociedade inclusiva garante seus espaços a todas as pessoas, sem prejudicar aquelas que conseguem ocupa-los só por méritos próprios. [...] Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a

importância do pertencer da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Sobre os recursos, dez Gestores responderam que os professores que se esforçam em seus aprendizados para oferecer o melhor para os estudantes, e também destacaram os recursos da equipe escolar. E dois dos participantes responderam que a escola possui recursos que atendem melhor como recursos necessários.

Como podemos perceber nas análises de Glat (2007):

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p. 16).

Na análise destaca-se que dez Gestores são das escolas que não possuem professor Especializado e nem sala de recursos, por isso eles utilizam dos recursos que eles aprendem no dia a dia com o estudante PAEE, procurando oferecer o melhor. Os outros dois participantes são das escolas que tem professor Especializado e sala de recursos, entendem que esses recursos são fundamentais.

Mais que mencionar grandes linhas de ação que deverão ser perseguidas pelo indispensável trabalho articulado entre diferentes segmentos do Governo do Estado, é apropriado, nesse momento, enunciar as tendências e desafios a serem enfrentados a curto, médios prazos, a fim de apresentar caminhos que possam equacionar as dificuldades mais urgentes que se apresentam. (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994).

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006).

As mudanças que aconteceram foi a conscientização dos professores de que é preciso buscar formação para se atualizar; que é preciso ampliar seu olhar para enxergar além da Deficiência; que a equipe escolar tem trabalhado junta para garantir que o estudante tenha o melhor na escola; e que as outras coisas necessárias têm sido reivindicadas, e aguardadas para que possa garantir o que ainda não acontece.

Em relação aos resultados, todos estão de acordo que as políticas públicas, são fundamentais porque direcionam um caminho e aponta o que é importante fazer. Mas que é preciso um olhar diferenciado para o que falta, principalmente para as escolas que não tem salas de recursos e professor especializado, que ajudam para um trabalho de melhor qualidade.

4 Considerações Finais

Após a análise dos dados da pesquisa, é interessante destacar que ainda há muito a alcançar para que as políticas públicas possam ser de fato implantadas, e propiciar um bom no processo de avanço na escola, mas que esse caminho já começou a ser trilhado.

Os gestores e escola se mostram favoráveis às políticas públicas para a inclusão dos estudantes. Isso demonstra que há força de vontade e engajamento dos gestores no sentido de proporcionar um ambiente favorável à inclusão. Muitas crianças que frequentam escolas com educação inclusiva procuram um espaço onde sejam tratadas como seres humanos. Para os professores que se engajam nesta proposta trata-se de cumprir uma função histórica diante da exclusão social e cultural.

Enquanto as políticas públicas educacionais para a Educação Inclusiva não forem implantadas com o propósito de respeitar todas as necessidades que exigem, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, não estarão cumprindo o seu papel de forma efetiva.

Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses estudantes, é fundamental que todos os segmentos do contexto escolar, estejam envolvidos nas ações e assim trabalhar em uma perspectiva democrática.

Daí a importância de refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de estudantes PAEE. Carvalho (2004) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras: as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREITAS, N. K. **Educação inclusiva e cidadania: aproximações e contradições**. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (orgs.) **Inclusão escolar: portos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. *Educ. rev.* [online]. 2004, n.23, pp.185-202. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.338>. Acesso em 11/04/2016.

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

UNESCO; MEC-ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: Corde, 1994.

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O PROFESSOR CONSEGUE?

DENTIFICATION OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS: CAN THE TEACHER?

Aletéia Cristina Bergamin 1¹, Denise Rocha Belfort Arantes Brero 2², Victor Alexandre Barreto da Cunha 3², Raissa Viviani Silva 4², Eliana Marques Zanata 5³

¹Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
aletiaberg@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
drbarantes@gmail.com, victorpsico.vc@gmail.com, rai.viviani@gmail.com

³Docente do Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
lizanata@fc.unesp.br

Eixo Temático- Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A escola deve promover as condições necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, inclusive daqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. Este estudo objetivou realizar avaliação pedagógica e psicológica para confirmação dos indicadores de altas habilidades/superdotação de um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior paulista. A professora coletou os dados por meio da observação em sala e com a utilização de instrumentos de identificação para professores e de avaliação do desempenho escolar. O psicólogo utilizou testes psicológicos de inteligência. As avaliações ocorreram em horários pré-agendados com os pais do estudante na escola onde o mesmo estuda, em uma sala reservada. Os instrumentos foram analisados de acordo com recomendações de correção de cada teste. Concluiu-se que o estudante possui fortes indicadores de altas habilidades/superdotação, demonstrando desempenho acima da média em várias áreas. Esses resultados foram obtidos tanto pela avaliação pedagógica quanto pela psicológica. Esses dados demonstram o quanto os instrumentais utilizados pelo professor para realizar a avaliação pedagógica são confiáveis e podem detectar os indicadores de altas habilidades/superdotação de um estudante refutando a ideia de muitos professores que referem não ser possível identificar esses alunos no contexto escolar.*

Palavras chave: *Altas Habilidades. Superdotação. Identificação. Avaliação.*

Abstract: *The school should promote the conditions necessary for the learning and development of its students, including those who are part of the target audience for special education. This study aimed to perform a pedagogical and psychological evaluation to confirm the high abilities/giftedness indicative of a 3rd year in a public elementary school. The teacher collected the data through classroom observation and the use of identification tools for teachers and evaluation of school performance. The psychologist used psychological intelligence tests. The evaluations occurred at pre-scheduled times with the student's parents at the school where he studies, in a reserved room. The instruments were analyzed according to correction recommendations of each test. It was concluded that the student has strong evidence of high abilities/giftedness, demonstrating above average performance in several areas. These results were obtained both by pedagogical evaluation and by psychological evaluation. These data demonstrate how much the instruments used by the teacher to carry out the pedagogical evaluation are reliable and can detect the signs of high skills / giftedness of a student refuting the idea of many teachers who say that it is not possible to identify these students in the school context.*

Keywords: *High abilities. Giftedness. Identification. Avaliation.*

1. Introdução

A escola atual deve promover as condições necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo esse direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96). Partindo dessa premissa, é preciso refletir se a escola de hoje realmente está conseguindo atender as necessidades de todos em uma perspectiva inclusiva.

Dentre os teóricos que estudam as altas habilidades/superdotação, destaca-se Joseph Renzulli, psicólogo norte americano, que desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Escolar (REZULLI, 2014) e descreveu o comportamento superdotado a partir da Teoria dos Três Anéis (REZULLI; REIS, 1997). Essa teoria define a manifestação desse comportamento por meio da interação entre habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade. Além disso, ele ressalta a importância do ambiente para o desenvolvimento dos potenciais.

Ao pensar nos alunos com altas habilidades/superdotação, percebe-se a influência dos mitos, que dificultam a compreensão desse fenômeno e sua correta identificação, fazendo com que muitos estudantes não sejam percebidos no contexto escolar (WINNER, 1998; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Determinadas características podem facilitar o reconhecimento desses alunos em sala de aula, sendo elas: grande facilidade de aprendizagem, curiosidade, alto grau de energia, persistência em tarefas de seu interesse, motivação, vocabulário avançado para a faixa etária, senso de humor aguçado, sentimento de tédio, precocidade na leitura, interesses variados e diferenciados de seus pares, preferência por amigos mais velhos ou mais novos, preferência por trabalhar sozinho, perfeccionismo, independência e autonomia, capacidade de observação elevada e assincronismo (CUPERTINO; ARANTES, 2012; PEREZ; FREITAS, 2016).

Percebendo a necessidade de buscar estratégias para identificar os alunos no contexto escolar, tomou-se como ponto de partida os estudos de Joseph S. Renzulli (REZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2014) para a construção da experiência de identificação que será relatada neste artigo.

Este estudo se configurou como desafiador, mas necessário e urgente, e pretende trazer a contribuição de uma educadora que buscou criar estratégias para identificar estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação em sua sala de aula.

Com vistas a confirmar os resultados obtidos com a avaliação pedagógica desenvolvida pela professora regente da classe, houve a parceria de um profissional psicólogo, ambos autores deste artigo, que foi até a escola para realizar uma avaliação psicológica complementar.

2. Método

Este estudo, em uma abordagem qualitativa, apresenta um relato de experiência dos procedimentos adotados para a realização da identificação de um estudante com indicadores de altas habilidades/superdotação do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Bauru (SP). Foram adotados todos os procedimentos éticos recomendados pela Resolução CONEP 466/2012. Os pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o estudante assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

2.1 Objetivo Geral

Realizar e apresentar os resultados obtidos por meio da avaliação pedagógica e psicológica para confirmação dos indicadores de altas habilidades/superdotação de um estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual.

2.2 Participante

Um estudante de nove anos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior paulista.

2.3 Local

Em uma escola pública estadual do interior paulista.

2.4 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Avaliação pedagógica:

Diário de Campo para registro das observações da professora em sala de aula. Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994) - avalia capacidades fundamentais para o desempenho escolar, a partir de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Esse teste foi elaborado a partir da realidade brasileira e é utilizado com alunos do Ensino Fundamental propondo três classificações: Superior (S), Médio (M) e Inferior (I).

Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Autoneomeação (FREITAS; PEREZ, 2016) para alunos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), que objetiva o reconhecimento de indicadores de AH/SD a partir da percepção do próprio aluno.

Questionário de Nomeação por Pares – QSNQ - desenvolvido por RENZULLI e REIS (1997) é um questionário em que os colegas indicam os alunos que mais se destacam na sala de aula e/ou outras atividades fora. Para essa turma, houve uma adaptação, considerando a nomeação das disciplinas que são diferentes atualmente, assim como também a consideração de atividades que são pertinentes no cotidiano escolar.

Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000) - utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de talentos (CEDET) de Lavras (MG) é composta por 27 itens, que

auxiliam o professor a perceber quais alunos se destacam em: capacidade e inteligência geral; talento verbal; capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático; criatividade acentuada e/ou talento artístico; talento psicossocial e talento psicomotor.

Avaliação psicológica:

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV (WESCHSLER, 2013) - composta por 10 subtestes, que avaliam: Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento, além do Quociente Intelectual (QI) total, a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN; COURT, 1988) - destina-se à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 a 11 anos de idade, abrangendo todas as faixas de desenvolvimento intelectual, é um teste de resolução de problemas, e uma medida da inteligência fluida, remetendo para processos gráficos e operacionais, entre outros.

2.5. Procedimentos para a coleta de dados

A professora coletou os dados por meio da observação do comportamento e desempenho do estudante em sala de aula, que foi registrada em diário de campo, e com a utilização de instrumentos de identificação para professores (Automeação e Ficha de itens de observação em sala de aula) e de avaliação do desempenho escolar (TDE). Esse processo de identificação durou aproximadamente 2 meses e ocorreu durante o período de aulas. O TDE foi aplicado com o aluno de forma individual em local reservado e os demais instrumentos foram aplicados durante as aulas.

O psicólogo utilizou testes psicológicos de inteligência para coletar os dados (WISC IV e Raven). Foram utilizadas 5 sessões para aplicação dos testes e os dados foram coletados individualmente, em uma sala reservada, em horários pré-agendados com os pais do estudante na escola onde o mesmo estuda.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos pelos instrumentos utilizados foram analisados e corrigidos de acordo com suas recomendações específicas de cada crivo de correção, encontrados nos manuais dos instrumentos supracitados.

Foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados pelas avaliações pedagógica e psicológica. Esses dados foram comparados aos achados na literatura.

3. Resultados e Discussão

No início do ano letivo de 2016, a professora regente do 3º ano aplicou a “Ficha de itens para observação em sala de aula” e obteve como resultado a indicação de quatro alunos, corroborando os dados da literatura, que afirmam que 3% a 5% das pessoas possuem altas habilidades/superdotação (MARLAND, 1971). O aluno 1 apresentou capacidade e inteligência

geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e criatividade acentuada e/ou talento artístico, o aluno 2 possui capacidade e inteligência geral, a aluna 3 apresentou talento verbal e a aluna 4 demonstrou talento psicossocial. Partindo da observação inicial, optou-se por realizar uma avaliação mais pormenorizada do aluno 1 apresentado nesse caso, pois o acompanhamento do cotidiano escolar demonstrou que ele realmente se destacava em relação aos seus pares.

Desde o início do ano letivo o estudante demonstrou altas habilidades nas atividades acadêmicas, criatividade e envolvimento com as tarefas de seu interesse, com presença de motivação intrínseca, em conformidade com o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014).

Observou-se que ele é uma criança inquieta, que executa rapidamente as atividades propostas e necessita de “algo a mais” constantemente, como por exemplo, atividades diferenciadas das de seus colegas e que aprofundem os conhecimentos em seus temas de interesse ou permitam a expressão de sua criatividade, como por exemplo, realiza atividades de dobrar, recortar e criar diferentes coisas com papel. No começo do ano a professora percebeu que havia certa dificuldade em trabalhar em grupos, pois ele preferia produzir sozinho a própria atividade ou acabava logo e distraía os colegas com a socialização de suas criações. Quando se encontrava engajado nas atividades, dificilmente percebia quando era chamado, mantendo o foco em sua atividade. Era questionador em relação às regras, quando acreditava que outros não respeitavam o que foi combinado. Tinha excelente memória, referindo detalhes na representação de trajetos percorridos ou relatando situações do cotidiano. Demonstrava senso de humor em várias situações, mas um certo tédio e resistência por aquilo que não queria fazer. Várias dessas características são apontadas pela literatura como presentes nas pessoas com AH/SD (CUPERTINO; ARANTES, 2012, PEREZ; FREITAS, 2016)

No “Questionário de Nomeação por pares” (RENZULLI; REIS, 1997), o aluno foi indicado pelos colegas como sendo o melhor aluno da classe, com ideias mais criativas, destaque na Matemática e melhor esportista.

Em relação aos resultados do TDE, o aluno apresentou desempenho médio na escrita e superior em aritmética, leitura e no escore total.

Na entrevista com os pais, foi possível constatar que o filho demonstrou precocidade no desenvolvimento da fala e motricidade, apresentando essas habilidades antes de completar um ano. Com um ano e oito meses entrou na escola de educação infantil e era a única criança que não usava fraldas. Aos cinco anos lia com desenvoltura palavras consideradas fáceis pela mãe. Outro fato mencionado pelos pais é que o estudante costumava se relacionar bem com pessoas mais velhas.

Outros aspectos que foram observados em sala de aula e que os pais relataram: sempre demonstrou ter boa memória lembrando de detalhes e de trajetos de percursos feitos em família

desde tenra infância. Gosta de “reciclar” objetos quebrados e com isso inventar diferentes coisas. Se mostra questionador, observador e curioso e busca soluções para resolver situações do seu interesse.

Diversos autores (MENDONÇA, 2015; PEREZ; FREITAS, 2016, VIRGOLIM, 2014) mencionam a importância de múltiplos instrumentos para realizar a avaliação de indicadores de AH/SD ressaltando a importância do professor nesse processo. Dessa forma, foram utilizados vários instrumentos (STEIN, 1994, RENZULLI; REIS, 1997, GUENTHER, 2000; FREITAS; PEREZ, 2016) de uso do professor para a identificação do estudante. Além disso, houve a avaliação por parte do psicólogo, para complementar esse processo e demonstrar que os instrumentos utilizados pelo professor são confiáveis.

A avaliação psicológica se deu por meio da aplicação de testes psicométricos, especificados no item “Instrumentos”. As respostas do WISC-IV, apontaram que o estudante, apresentou desempenho global muito superior (QIt=140), obtendo melhor desempenho na compreensão verbal (ICV 146). Foram percebidos momentos de impulsividade, quando o estudante refletiu antes de responder os dois primeiros os testes (subtestes informação e aritmética). Já nos dois últimos subtestes (códigos e dígitos) observou-se a atenção dividida e a concentrada e o estudante teve desempenho médio superior, denotando boa desenvoltura nesta habilidade.

No teste das Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN), o estudante atingiu 100% de acertos, sendo classificado como “intelectualmente superior”.

Conclusões

A partir da avaliação pedagógica, foi possível observar que o estudante avaliado possui fortes indícios de altas habilidades/superdotação, demonstrando desempenho acima do esperado em várias áreas, inclusive na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e na Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Esses dados foram corroborados pela avaliação realizada pelo psicólogo, que apontou desenvolvimento superior nos testes de inteligência.

De acordo com os dados obtidos sobre o estudante, por meio da aplicação dos instrumentos e observação em sala, foi possível constatar que o estudante demonstra criatividade na execução de jogos manuais e eletrônicos. Quanto à sociabilidade, demonstra comportamentos adequados no ambiente escolar, assertividade e pró-atividade.

Esses dados demonstram o quanto os instrumentais utilizados pelo professor para realizar a avaliação pedagógica são confiáveis e podem detectar os sinais de altas habilidades/superdotação de um estudante refutando a ideia de muitos professores que referem não ser possível identificar esses alunos no contexto escolar.

Novos estudos devem ser feitos nesse sentido, tendo em vista que este é um estudo de caso, mas os primeiros passos foram dados no sentido de fortalecer o papel do professor no

reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação. Ademais, aponta-se para a importância de uma equipe multidisciplinar preparada para melhor amparar a prática docente e as demandas do contexto escolar.

Referências

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BRASIL. **LEI n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 15 de fevereiro de 2017.

CONEP. **Resolução CNS 466 de 12 dezembro de 2012**.

CUPERTINO, C. (Org.); ARANTES, D. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012. v. 1. 87p.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARLAND, S. P.
Education of the gifted and talented. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal**. Dissertação (Mestrado) – Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

PÉREZ, S.G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RAVEN, J. C; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.;

KONKIEWITZ, E.C. (orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide foreducational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV)**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.27, n. 50, p. 581-610, 2014.

INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANO/PI: PRÁTICAS DOCENTE E LETRAMENTO

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN MUNICIPAL SCHOOLS IN FLORIANO / PI: PRACTICES TEACHER AND LITERACY

João Marcos Messias Miranda¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho³, Jeferson Gomes de Sousa⁴

¹Universidade Federal do Piauí-UFPI
joaomarcosmessias@gmail.com

²Universidade Federal do Piauí-UFPI/ Colégio Técnico de Floriano
Ribasninja16@gmail.com

³Universidade Federal do Piauí-UFPI
Jamylaysnayla83@gmail.com

⁴Universidade Federal do Piauí-UFPI
jefersogomessousa@hotmail.com

Eixo temático: Eixo temático- Diversidade, Inclusão, Contextos e/ou questões sociais

Resumo: *O presente trabalho propõe, a luz da teoria dos novos estudos do letramento (STREET, 2014), descrever e analisar as práticas de letramento promovidas pelos docentes correlacionada à inclusão de alunos com deficiência, que são influenciados pelas leis, decretos e estatuto, bem como nos discursos disseminados nos contextos escolares. Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo de abordagem etnográfica, tendo como participantes os/as professores/as do ensino fundamental de três escolas municipais de Floriano/Piauí. Os resultados revelaram que o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo ainda está fundado em conhecimentos empíricos. Assim, para a construção de prática inclusivas faz-se necessário que todos os docentes estejam participando desse processo, o que exige por parte dos órgãos municipais, estaduais e nacionais a oferta de formação de professores/as para o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo.*

Palavras-chave: *Práticas docente. Letramento inclusivo. Inclusão.*

Abstract: *The present paper proposes, in the light of the theory of new literacy studies (STREET, 2014), to describe and analyze the literacy practices promoted by teachers correlated to the inclusion of students with disabilities, who are influenced by laws, decrees and statute, as well as Disseminated discourses in school contexts. This work was developed through a field research ethnographic approach, having as a participant the elementary school teachers of three municipal schools in Floriano / Piauí. The results show that the development of inclusive literacy practices is still based on empirical knowledge. Thus, for the construction of inclusive practices it is necessary that all teachers are participating in this process, which requires the municipal, state and national agencies to offer teacher training for the development of inclusive literacy practices.*

Keywords: *Teaching practices. Inclusive literacy. Inclusion.*

1 INTRODUÇÃO

Com o advento dos movimentos sociais de reivindicações de igualdade e equidade para todos ocorridas principalmente em 1990, incidem sobre diversas áreas da sociedade, tais como: economia, saúde, política e dentre estas a educação constrói seu ideário fundamentada sobretudo na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ratificando o direito universal de todos a educação. Dentro desse cenário, surge o movimento de inclusão de pessoas com deficiência que reivindica os postulados de educação para todos e preconiza a adoção de práticas inclusivas e a necessária formação docente para esse contexto.

No âmbito nacional, o decreto 6.571(2008) institui o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência, implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SCMs), formação de professores para AEE e formação de gestores, educadores e demais profissionais para a Educação Inclusiva. Com revogação pelo 7.611 (BRASIL, 2011) além do já proposto, como a implantação das salas multifuncionais e a formação de professores do ensino regular para atuarem junto a Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) e para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esta oferta ampliando para as OGNs e Centros especializados. Fazendo repercutir no processo formativo dos/as professores/as a necessidade de agregar o desenvolvimentos de conhecimentos e habilidades para o trabalho na inclusão.

No contexto da cidade de Floriano/Piauí, de acordo como Paiva Neto (2016), projetos de formação de professores/as para a educação inclusiva vem sendo realizado desde de 2005, priorizando a formação de professores/as para o AEE e também para o contexto da sala de aula. Assim, o município já possui uma sólida caminhada relacionada ao processo formativo dos docentes.

Com relação à legislação de Floriano, voltado para a educação inclusiva, é possível encontrar na Lei Orgânica Municipal (PIAUI, 2016), direcionamentos para o Atendimento Educacional Especializado de EPAEE matriculados no ensino regular, ratificado de forma geral os ditames do LDB 9394(1996), Decreto 7611(2011). Em nível estadual, a Resolução nº 057/2016 fixa as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí e a Lei Estadual nº 5.101 (PIAUI, 1999) determina as diretrizes para atender as peculiaridades das necessidades especiais dos/as alunos/as.

Assim, o presente trabalho propõe, a luz da teoria dos novos estudos do letramento (STREET, 2014), descrever e analisar as práticas letramento, promovidas pelos docentes correlacionadas à inclusão de alunos com deficiência, que são influenciados pelas leis, decretos e estatuto, referentes ao cenário da educação e inclusão.

2 OS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Os Novos Estudos do Letramento pressupõem as práticas de leitura e escrita dentro de uma abordagem social, estando assim vinculadas aos conceitos, valores e instituições que impõem sua ideologia. Nessa compreensão, as práticas de letramento não são neutras, como fazem pensar alguns autores (STREET, 2014), que separam alfabetização de letramento, relacionando a primeira à aquisição de técnicas neutras e a segunda, às habilidades de uso dessas técnicas no cotidiano da sociedade.

Como sinaliza Street (2014), as práticas de letramento são práticas culturais, mas principalmente ideológicas. Ideológicas porque vincula poder, negociação de papéis e validação de valores. Dessa forma, são as práticas sociais em torno do letramento e não o letramento em si que permitem a construção de noção de saberes legítimos e não legítimos.

A leitura e a escrita são práticas requeridas no mundo social moderno, ambas fazem parte dos diferentes domínios da vida, participando de todas as interações sociais. Essas práticas, ao contrário do que se pensa, não são habilidades meramente técnicas, mas sempre carregam viés ideológicos, concepções sobre a prática social em curso, que posicionam os indivíduos em relações a esse evento, negociando; resistindo ou aceitando os papéis impostos. Conceber o letramento em uma abordagem social implica direcionar o olhar para os usos da leitura, escrita e fala tendo como referência o contexto das interações dos indivíduos, os conceitos disseminados, as influências da cultura e das instituições sobre as práticas sociais em voga. Assim, o letramento como prática social predispõe discursos, modo de ser e estar em determinado espaço que possuem como referência um texto escrito ou não.

Corroborando com a discussão, Barton (1994) afirma que para entender o letramento é preciso situá-lo dentro do contexto social, onde a leitura e a escrita se relacionam aos valores disseminados em grupo ou classe. Sobre isso, Street (2014) pontua que é preciso compreender o letramento como práticas concretas e sociais, como tal ele é fruto da cultura, da história e dos discursos.

Nesse sentido, o letramento está situado dentro de contextos, sendo seu uso decorrente desses meios, configurando um evento de letramento permeados de valores ideológicos. Compreende-se evento de letramento como espaço onde os indivíduos criam coletivamente significados e constroem identidades em interação como o outro (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JR, 2012). Dentro desse pressuposto, procura-se articular a inclusão de EPAEE às práticas de letramento inclusivos, ressaltando as práticas que se fundamenta em discursos emancipatórios, tendo como premissa reafirmar a identidade desse público em um processo de ressignificação de valores e conceitos pertencentes a este grupo.

Partindo-se desse entendimento sobre letramento, articula-se esse conceito a inclusão de EPAEE conscientes que esses pertencem a um contexto sócio-histórico-ideológico particular.

O ensino centrado nessa perspectiva deve proporcionar práticas de letramento reconhecendo seu valor ideológico, adequando a escrita e a leitura de textos para funcionarem como mediadores desse processo. Conforme Sato, Magalhães e Batista Jr (2012), as práticas de letramento inclusiva são aquelas em que os textos mediam a inclusão de EPAEE, dentro do ambiente escolar e social ao qual esses pertencem. Sendo assim, o letramento inclusivo permite por meio de práticas de leituras, seja com auxílio de desenhos, textos e objetos o pleno desenvolvimento do educando, sem, no entanto, excluí-lo da convivência dos alunos/as de desenvolvimento típico. Utiliza-se esse conceito para enfatizar as práticas que partem de discursos emancipatórios, bem como de efetivas concepções sobre a inclusão de alunos público alvo da educação inclusiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo que, conforme Lakatos e Marconi (2009), esse tipo de pesquisa tem como objetivo conseguir informações ou conhecimentos sobre dada realidade para a comprovação ou a descoberta de novos fenômenos. Tendo uma abordagem de cunho etnográfico, que se dá quando o pesquisador se insere no ambiente pesquisado, como observador, participando dos eventos que se processam nesse contexto (CRESWELL, 2014).

Assim, a etnografia como uma abordagem qualitativa possui como foco os comportamentos sociais, em que se observa e interpreta o contexto da totalidade das interações humanas. Essa abordagem exige que o pesquisador se insira no ambiente pesquisado para interpretar os conceitos construídos em âmbito social e cultural. De acordo com Creswell (2014), a etnografia envolve observação rigorosa sobre dado contexto, mergulhando no cotidiano dos participantes.

Esse tipo de abordagem envolve as relações estabelecidas entre contexto, os processos interativos e o pesquisador, interpretando esse fenômeno a partir da ótica dos participantes. Julgou-se necessária o uso desse tipo de abordagem, por colocar maior ênfase nas relações conceituais estabelecidas pelos participantes. Para geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação não participante e entrevista semiestruturada, o que permitiu a triangulação dos dados, possibilitando uma visão aprofundada sobre a temática.

Esta pesquisa foi realizada em três escolas municipais (aqui denominadas de **A**, **B** e **C**), da cidade de Floriano/Piauí, focando na ação pedagógica inclusiva dos/as professores/as dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escolha pelas escolas orientou-se pela quantidade de EPAEE incluídos.

Os participantes desta pesquisa foram os/as professores/as dos primeiros anos Ensino Fundamental das escolas municipais de Floriano, tendo em vista que esse é um trabalho

direcionado ao Curso de Pedagogia, que possui como campo de atuação a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise foi realizada por meio da interpretação dos dados gerados mediante os instrumentos já citados, considerando os eventos de letramento como unidades importantes de análise, nos quais os/as professores/as constroem seus conceitos e procedimentos relativos à inclusão. Foram analisados os dados das observações conciliados com a entrevista semiestruturada para investigar que procedimentos e recursos estão sendo empregados na prática de inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisa-se a seguir os dados gerados mediante as entrevistas e as observações. As práticas de letramento inclusivo diz respeito ao fazeres docentes, tendo em vista o processo de tornar os EPAEE inclusos no ensino regular, ao promoverem uma releitura de suas práticas na elaboração dos planos de aula, na exposição dos conteúdos, na realização das atividades e na avaliação (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JR, 2012).

Conceitos docentes sobre inclusão são aspectos intrínsecos ao seu fazer pedagógico, ou seja, são articulados nas práticas das professoras. Assim, por meio dos dados da observação, foram perceptíveis as principais práticas de letramento das professoras, sendo divididas em práticas de letramento cotidiano (relativas às práticas de leituras e escrita presentes diariamente na vida escolar dos docentes) e práticas de letramento inclusivo:

QUADRO 1: Práticas de letramento docente nas escolas pesquisadas

LETRAMENTO COTIDIANO	LETRAMENTO INCLUSIVO
Mural com cartazes com propagandas de cursos técnicos	Uso de Libras pelos/as alunos/as, professores/as, intérprete
Realização de atividades do livro didático	Uso de cartazes
Explicação sobre como resolver uma atividade	Desenhos
Registro da presença/falta de alunos/as	Gráficos
Planos de aula	

As práticas de letramento, descritas no quadro 1, são importantes para compreensão das práticas inclusivas das professoras pesquisadas, pois dentro desses eventos que as educadoras e alunos/as constroem seus procedimentos e conceitualizações sobre a inclusão, centradas na cultura, nas leis e nos valores defendidos pela escola, bem como na sua ideologia.

Como propõe Street (2014), as práticas de letramento devem ser compreendidas através do viés cultural e ideológico. Com base no mesmo autor, considera-se que nos eventos descritos, são negociados os papéis como professora que efetiva ou não a inclusão, do/a aluno/a a ser incluso/a, é nesta mística que são estabelecidos os sujeitos e procedimentos no processo inclusivo.

Através dos apontamentos já feitos, nos diferentes eventos de letramentos dos/as professores/as, as práticas sociais em torno deste, como o ato de ler o livro didático, de copiar no quadro, passar uma atividade, elaborar e executar um plano de aula, evidenciam as atitudes e conceitos assumidos pelos docentes na inclusão. Desse modo, as práticas inclusivas, bem como os gêneros usados pelos/as professores/as influenciam nos comportamentos e nos conceitos assumidos pelo docente e alunos/as, fazendo parte do domínio pedagógico:

-Sim, eu nunca fujo dos conteúdos de sala de aula para com eles, -mas na realidade há alguma adaptação com certeza, no caso, se o aluno ele não consegue, é desenvolver a oralidade, nós temos alguns cuidados [...] é **adaptado, como por exemplo, uma atividade, que possa pintar, reconhecer, pinte digamos, pinte a gravura que represente o substantivo próprio**, por exemplo, se tiver uma figura de um menino, ou de uma cidade, de uma cadeira que saiba diferenciar, a gente coloca para pintar, circular ou marcar (Ábida).

-Tem adaptações nos planos de aula, **principalmente nos resumos dos conteúdos**, porque o livro didático em si já é resumido só que para os alunos especiais você tem que fazer um resumo[...] você explica no geral[..](Julia).

Nas falas de Ábida e Júlia, nota-se a preocupação com o conteúdo, o que preconiza uma postura tradicional relacionado com o papel do docente enquanto transmissor de conteúdo. Mesmo diante desse cenário, as práticas desenvolvidas mostram o esforço docente na tentativa de construção de hábitos inclusivos, uma vez que buscam incluir o educando no processo de ensino-aprendizagem. As práticas das duas docentes estão centradas no uso de desenhos, gravuras e resumos dos conteúdos, o que demonstra a construção de letramento pedagógico respaldados no acesso de EPAEE ao conteúdo ministrado. No entanto, essas práticas não se configuram como inclusivas.

Percebe-se que essas práticas de letramento foram desenvolvidas pelas docentes no processo de sua própria prática pedagógica, não havendo orientações claras por parte da Secretaria de

Educação sobre quais aparatos ou metodologias seriam adequadas para o processo de ensino desses educandos. Percebe a necessidade de formação de docentes para a educação inclusiva com vista a preconizar o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo, práticas mais sistemáticas pode ser observada nas intervenções da intérprete na sala regular:

QUADRO 2 : observação na escola A

Observação escola A: atividade de matemática	Data: 10/10/2016
<p>Com o final da escrita da atividade do quadro, a professora orientou a turma sobre a resolução dos problemas de matemática, durante esse período os dois, aluno e aluna, com deficiência (surdo, com perda auditiva) recebiam apoio da intérprete para a resolução de “contas” de multiplicação, divisão e adição, se utilizando para isso, de material dourado, que se trate de pequenos cubinhos que a interprete utilizava para representar as contas e respondê-las.</p>	

Por meio deste dado, conclui-se que embora a intérprete desenvolva uma prática letramento inclusivo que busca oportunizar aprendizagem do/a aluno/a surdo/a, a centralização do papel da intérprete como única responsável pelo processo de ensino-aprendizagem desse educando acaba limitando os procedimentos do/a professora/a, que vê-se assegurada na atividade desse profissional e não busca desenvolver práticas inclusivas, deixando esta questão a cargo dos profissionais do AEE.

A atividade do/a intérprete está respaldado na Lei nº10 436 (2002) que direciona este como recurso pedagógico e de comunicação para os/as alunos/as surdos/as, sendo regulamentado na Lei nº12.319 (2010). No entanto, no contexto das práticas, o fazer desse profissional tem se convertido em uma tarefa de assumir o papel do/a professor/a titular, no caso de alunos/as surdos/as. É urgente que o modelo atual de inclusão seja repensado, no âmbito de novas práticas que preconizem a colaboração entre a comunidade escolar. Um outro evento analisado foi a avaliação da aprendizagem, destacando as práticas em voga:

- Uma prova pra ser aplicada pra aquele **aluno não é diferente como deveria ser**, de acordo com cada deficiência, e os professores se negam mesmo a fazer (Luanne).
- A avaliação, há assim, ela é planejada igualmente pra todos, sendo que quando, é..tá sendo planeja o professor ver que tem esse indivíduo incluído na sala, **mas na hora de fazer, de aplicar essa avaliação ele é acompanhado pela intérprete na sala multifuncional** (Luísa).
- Assim, sempre nos planejamentos, que são mensais, a gente repassa como deve ser feita essa avaliação, né? o professor trabalha o conteúdo de acordo com a necessidade, **se for aluno com surdez, esse conteúdo repassado em libras[...]** **se for aluno de baixa visão, esse conteúdo é ampliando[...]** **se for alunos com deficiência intelectual, a gente procura facilitar mais na questão da imagem[...]**(Osvaldina).

As divergências nas posições das docentes com relação à avaliação dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial revela o antagonismo dos conceitos de inclusão, materializados nas práticas dessas profissionais. Tomando a primeira fala, Luanne por meio de sua colocação, ratifica que as práticas em voga no contexto da escola são baseadas em pressupostos tradicionais, não levando em consideração a diversidade do alunado. Se analisado por esse viés, pressupõe-se que as práticas inclusivas não foram internalizadas nas práticas da professora.

Já as posições assumidas por Luísa e Osvaldina, apesar de partir de percepções escolares diferentes, possuem como eixo gerador a preocupação com as singularidades dos educandos com deficiência, buscando desenvolver práticas centradas nos/as alunos/as. porém, as práticas inclusiva das docentes possuem vínculos profundamente atrelados a Sala Multifuncional, o que acaba responsabilizando o AEE pelo processo inclusivo. Isso pode ser confirmado pelos dados da observação:

QUADRO 3: observação na escola A

Observação: avaliação	Data: 07/11/2016
Ao iniciar a prova de ciências, o aluno e aluna com deficiência (surdo, com perda auditiva), são imediatamente direcionados pela intérprete para a Sala Multifuncional, onde realizariam a prova. Ao chegar na sala, notei a presença de um aluno autista, que realizava uma prova de matemática. A intérprete fazia a tradução das perguntas para os aluno surdo, e ao mesmo tempo a outra professora do AEE trabalhava com auxílio de tampinhas de garrafas pets para explicar o cálculo de matemática.	

Durante a realização das provas, o aluno e aluna são separados do restando da turma, o que mostra que mesmo se falando tanto em inclusão atualmente, a escola ainda se utiliza de estratégias da integração, uma vez que o aluno tem que sair da sala regular para realizar sua avaliação, o que faz referência ao antigo modelo de inclusão no qual o/a aluno/a era separado em uma sala integrativa, até estar adaptado para o contexto da sala regular.

Enfatiza-se, mais uma vez, a urgência do desenvolvimentos de práticas de letramento inclusivo pautados na cooperação e não na dependência das Salas Multifuncionais. Sugere-se, a partir desse direcionamento, que os/as professores/as envolvidos/as na inclusão possam desenvolver, à luz de estudos sistemáticos e colaborativos, práticas inclusivas pautadas nas problemáticas do contexto no qual estão inseridos os educandos com deficiência. Por fim, ressalta-

se a interação e diálogo entre os docentes regulares e especializados no desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar as práticas de letramento promovidas pelos docentes correlacionada a inclusão de alunos com deficiência. As análises levam a compreender que as práticas em voga, nos contextos analisados, estão fortemente atreladas as práticas promovidas pelas Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, as práticas de letramento desenvolvidas pelos docentes do ensino regular ora se centra na mera exposição do conteúdo, ora são promovidos pela trabalho das professoras do AEE.

Observa-se, também, que o uso de outros letramentos, tais como burocráticos e pedagógicos, revelam a busca dos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas, embora elas não sejam configuradas como inclusivas e estejam mais alinhadas aos discursos emancipatórios, indo ao encontro dos ideais de equidade. Vale ressaltar, que as práticas de letramento sistemáticas e empreendidas pelas professoras do AEE, como uso de libras tanto pelos alunos surdos e não surdos, configuram-se como inclusivas, pois possibilitaram a participação do educando com deficiência a participação das interações, bem como comunicar-se e atuar como agente ativo na situações dialógicas. Dessa forma, para a construção de prática inclusivas faz-se necessário que todos os docentes estejam participando desse processo, o que exige por parte dos órgãos municipais, estaduais e nacionais a oferta de formação de professores/as para o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. A base social do letramento. In: BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Mimeo.

BATISTA JR, J. R. L; SATO, D. T. B. Discurso, identidade docentes e letramento na inclusão de pessoas com deficiência. In: Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima(orgанизadoras). **Discursos, identidades e letramento**. São Paulo: Cortez. 2014.p.192-231.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, (2008)**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamente o parágrafo único do art.60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CRESWELL, Jonh.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens/ Jonh W. Creswell; tradução Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva.-3.ed.-Porto Alegre: Penso, 2014.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, Amélia. Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**/ Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** /Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. -7.ed.-São Paulo: Atlas, 2009.

PAIVA NETA, R. F. **Educação inclusiva construída com os professores: uma experiência exitosa**/ Ir. Raimunda Ferreira Paiva Neta. - Passo Fundo: IMED, 2016.

PIAUI. **Lei Nº 5. 101, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. O Governador do Estado do Piauí.

PIAUI. **Lei orgânica do município de Floriano – Estado do Piauí**. Câmara Municipal. Disponível em:< <http://www.floriano.pi.gov.br/legislacoes/>> acesso em: 17/10/2016.

SATO, D. T.B. MAGALHÃES, Izabel. BATISTA JR, J.R.L. Desdobramentos da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **RBLA**, Belo horizonte, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: ESTRATÉGIAS DE SUCESSO PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SUCCESSFUL STRATEGIES FOR SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH MOTOR IMPAIRMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Maria Luiza Salzani Fiorini¹, Eduardo José Manzini¹

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP

salzanifiorini@yahoo.com.br; manzini@marilia.unesp.br

Apoio: FAPESP/CAPES. Processo 2014/26764-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Eixo Temático 1 – Educação Especial e/ou Inclusiva - Acessibilidade, atividades motoras adaptadas, Educação Física e esportes adaptados

Resumo: *objetivou-se identificar e descrever as estratégias bem-sucedidas de um professor de Educação Física para a inclusão escolar de alunos com deficiência física. A pesquisa teve fundamentação qualitativa-descritiva. Um professor de Educação Física e dois alunos com deficiência física - matriculados no Ensino Regular - participaram da pesquisa. Quatro aulas de cada turma foram registradas por meio de filmagem. Os filmes foram analisados a partir da Análise Microgenética. Dentre os cinco tipos de estratégias identificadas, dois foram alvo desse manuscrito: 1) Estratégias Prévias; e, 2) Estratégias para o Ensino da Atividade. Conclui-se que as estratégias foram de sucesso, pois criaram condições favoráveis à participação de alunos com e sem deficiência na mesma atividade. As estratégias apresentaram duas características: 1) as Estratégias Prévias sempre antecederam as Estratégias para o Ensino da Atividade; e, 2) no geral, não foram exclusivas ou únicas, pelo contrário, várias estratégias foram combinadas e complementadas.*

Palavras-chave: *Educação Especial. Deficiência Física. Educação Física. Estratégia.*

Abstract: *The goal was to identify and describe the successful strategies of a Physical Education teacher for the school inclusion of students with motor impairment. The research had a qualitative-descriptive basis. A physical education teacher and two motor impaired students that were enrolled in regular classes from 1st to 5th year participated in the research. Four classes of each group were recorded by means of footage. The films were analyzed from Micro-genetic Analysis. The strategies were identified from five types, but two types was focus in this article: 1) Previous strategies, and 2) Strategies for the Teaching the Activity. It was concluded that the strategies were successful, since they created favorable conditions for the participation of students with and without disabilities in the same activity. The strategies presented two characteristics: 1) there was no linearity regarding to the types, except for the Previous Strategies, which always preceded the Strategies for Teaching the Activity; and, 2) there were no exclusive or singular strategies, unlike, several of them were combined and complemented.*

Keywords: *Special Education. Motor Impairment. Physical Education Strategy.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visa “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.8). O princípio consensual, defendido por diferentes autores, é a participação desses alunos na mesma turma e na mesma atividade que os alunos com desenvolvimento típico (BRASIL, 2015; MENDES, 2006). No presente manuscrito, a inclusão escolar será abordada como sendo a criação de condições para que alunos, com e sem deficiência, possam participar das mesmas atividades, tendo como pano de fundo as aulas de Educação Física.

Algumas pesquisas analisaram a concepção de professores de Educação Física (PEF) sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, e os resultados indicam uma tendência quando se trata da deficiência física (DF): a mais difícil de trabalhar (FLORENCE, 2002); a mais difícil de descrever e tipificar (NEVES, 2006); e o aluno que “sofre mais impacto pelas características das atividades” (FIORINI, 2011, p.52).

Para que os alunos com DF possam participar das aulas de Educação Física, nas mesmas atividades que os alunos sem deficiência, o PEF necessita de estratégias que sejam funcionais ao aluno. A estratégia é toda ação do professor no momento de ensino ou de avaliação, sendo flexível, passível de ser modificada, e que deve levar em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno e o objetivo da atividade (MANZINI, 2010). Com relação às estratégias, Fiorini (2011, p.68) identificou que, para os PEF entrevistados, quando havia um aluno com deficiência nas aulas “[...] não era preciso mudar o conteúdo, mas eram necessárias estratégias para transmitir o conteúdo”. Entretanto, os participantes não souberam descrever quais poderiam ser estas estratégias.

Todavia, diferentemente dessas pesquisas que tiveram o relato de PEF como objeto de análise, outros dois estudos pautaram-se na análise de filmes de aulas de Educação Física em que havia um aluno com DF na turma e, de acordo com os resultados, o PEF conseguia promover a participação do aluno com DF e dos alunos sem deficiência na mesma atividade. Cruz (2008) identificou não apenas as dificuldades, mas os sucessos e as diversas estratégias utilizadas pelo PEF. Fiorini e Manzini (2016) elucidaram que, na prática, o mesmo PEF que encontrava dificuldades no que se referia à inclusão escolar de um aluno com DF também vivenciava situações de sucesso, as quais advinham de estratégias bem-sucedidas desse PEF.

Nota-se que, por um lado, os relatos de PEF indicam as dificuldades que eles encontram para promover a participação de um aluno com DF na mesma atividade que os alunos sem deficiência e, ainda, apontam para o fato de não perceberem e não descreverem as estratégias que eles próprios utilizam. Por outro lado, o registro e a análise de aulas de Educação Física permitem afirmar que, os PEF também têm ações exitosas no que se refere à inclusão escolar de alunos com DF, expressas na forma de estratégias funcionais à esses alunos. Sendo assim, a aula de Educação Física é o contexto propício para que sejam investigadas as possibilidades para a inclusão escolar

do aluno com DF, justamente porque, a partir das interações que nela ocorrem, é plausível compreender o significado e o desenvolvimento das ações do PEF em relação ao aluno com DF.

O problema de pesquisa do presente estudo caminha nessa direção, ou seja: *quais são as ações do PEF para incluir o aluno com DF matriculado no Ensino Regular? Que estratégias o PEF utiliza, nas turmas regulares em há um aluno com DF, para oportunizar a participação desse aluno juntamente com os alunos sem deficiência?*

2 OBJETIVOS

Identificar e descrever as estratégias bem-sucedidas de um professor de Educação Física para a inclusão escolar de alunos com deficiência física.

3 MÉTODO

A pesquisa tem fundamentação qualitativa-descritiva instrumentalizada pela análise microgenética (GÓES, 2000; SIEGLER; CROWLEY, 1991). Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, com o Parecer nº 1.054.257.

3.1 Participantes

Um PEF da rede municipal de ensino, do 1º ao 5º ano, de uma cidade no centro-oeste do estado de São Paulo participou da pesquisa. Esse professor ministrava aulas para duas turmas regulares em que havia um aluno com DF matriculado em cada uma delas. Os alunos com DF foram denominados como B. e M. Assim, formaram-se duas díades: PEF - B. e PEF - M.

Três critérios foram utilizados para selecionar os PEF: 1) dentre os participantes de uma pesquisa maior sobre estratégias de sucesso para a inclusão escolar, foram aqueles que relataram que não encontravam dificuldades e que conseguiam criar condições para inclusão escolar do aluno com DF; 2) aceitaram, voluntariamente, a participar da pesquisa; 3) todos os alunos das turmas regulares possuíam autorização dos responsáveis para realização das filmagens.

No Quadro 1 apresenta-se a caracterização das duas díades de participantes.

DÍADE DE PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CARACTERÍSTICAS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
PEF – B.	<ul style="list-style-type: none">• Gênero: masculino;• 48 anos de idade;• De 4 a 6 anos de experiência como	<ul style="list-style-type: none">• Gênero: feminino;• Matriculada no 2º ano;• Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; utilizava cadeira de rodas; tinha o intelecto preservado e se comunicava por meio da fala

PEF – M.	docente em escolas regulares; • De 4 a 6 anos de experiência docente com alunos com deficiência	• Gênero: masculino; • Matriculado no 5º ano; • Utilizava cadeira de rodas; realizava movimentos com maior facilidade no membro inferior direito; tinha o intelecto preservado e se comunicava por meio de expressões faciais e movimentos corporais
----------	--	--

Quadro 1 – Caracterização das duas díades de participantes.

Legenda: PEF: professor de Educação Física.

Fonte: elaboração própria.

3.2 Procedimentos para a coleta dos dados

Quatro aulas de Educação Física, de cada díade de participantes, foram registradas por meio de filmagem, totalizando oito aulas. O número de registros baseou-se na tendência à repetição das informações a partir da terceira filmagem (BEZERRA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2016). As aulas foram filmadas na íntegra, e o foco foi o PEF e o aluno com DF.

3.3 Procedimento para a análise e tratamento dos dados

Em virtude da compreensão de que a estratégia é uma ação do professor que se modificará na inter-relação de ensino-aprendizagem com seu aluno (MANZINI, 2010) e que, conseqüentemente, as mudanças nas ações dos professores podem indicar os diferentes tipos de estratégias utilizadas por eles, optou-se por analisar os filmes a partir da abordagem metodológica denominada de Análise Microgenética.

Quatro passos foram desenvolvidos para analisar os filmes, conforme as orientações de Bezerra (2010), Meira (1994) e Peters e Zanella (2002):

- 1) Assistir os oito filmes na íntegra e realizar anotações que remetessem às estratégias utilizadas pelo PEF visando à inclusão escolar do aluno com DF;
- 2) Elaborar um índice de eventos significativos contendo todos os tipos de estratégias identificadas, independentemente em qual turma o professor as tenha utilizado. Para tanto, as estratégias identificadas foram separadas e reagrupadas, primeiramente, por semelhança quanto ao tipo e, posteriormente, dentro de cada tipo, quanto à função;
- 3) Assistir novamente os filmes e, a partir do índice de eventos significativos, selecionar os episódios interativos que exemplificassem as estratégias identificadas;
- 4) Transcrever, literalmente, os episódios selecionados.

Após a análise, todas as estratégias identificadas foram descritas, tendo como padrão iniciar, sempre, com um verbo no infinitivo, para, assim, indicar uma ação (MANZINI, 2010).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram identificadas estratégias de sucesso advindas de cinco tipos: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias para o Ensino da Atividade; 3) Estratégias que Decorrem da Ação do Aluno; 4) Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor; e, 5) Estratégias para a Comunicação.

O presente manuscrito focará nas estratégias Prévias e para o Ensino da Atividade, as quais serão destacadas em letra itálico.

4.1 Estratégias Prévias

Compreende toda ação do professor antes do momento de realização de uma atividade, sendo crucial para que a atividade possa acontecer em condições favoráveis à inclusão escolar da aluna com DF. Duas estratégias desse tipo foram identificadas.

Solicitar à aluna que tentasse realizar a atividade tal como foi demonstrada.

A estratégia teve como intenção avaliar as necessidades e as potencialidades da aluna em relação à atividade a ser realizada. A ação do PEF corrobora o indicativo da literatura que, em primeiro lugar, deve avaliar o aluno para posteriormente intervir (SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013). O PEF, em um primeiro momento, avaliou as condições da aluna com DF e a possibilidade dela ter acesso à atividade proposta. A partir daí, definiu que seria necessário adaptar a forma de a aluna realizar a atividade, de um modo mais funcional a ela.

Solicitar ao aluno com DF que realizasse cada uma das adaptações previamente planejadas; observar como o aluno se comportava diante de cada adaptação, e optar por aquela que permitisse uma participação com mais autonomia e independência.

O intuito foi avaliar as necessidades e as potencialidades do aluno em relação à atividade a ser realizada. O êxito dessa estratégia foi a avaliação prévia do grau de funcionalidade do aluno com DF para a atividade pretendida (CAMPEÃO, 2003), visando melhores condições para a sua participação. Cabe destacar que o parâmetro utilizado pelo PEF para definir qual seria a forma de o aluno realizar a atividade foi o desempenho do próprio aluno, optando pela adaptação que proporcionou mais autonomia e independência.

4.2 Estratégia para o Ensino da Atividade

Contempla as ações utilizadas pelo PEF para explicar a atividade, auxiliar o aluno na realização da atividade, fornecer *feedback* e selecionar e utilizar um recurso pedagógico. A

estratégia para o ensino da atividade, exemplificada nesse episódio, teve a finalidade de explicar a atividade. Seis estratégias desse tipo foram identificadas.

Explicar a atividade para todos os alunos, por meio da informação verbal e da demonstração e, em seguida, explicar individualmente para a aluna com DF como ela realizaria a atividade.

Inicialmente, o PEF instruiu a atividade para todos os alunos, sendo que, para Bezerra (2010), essa é a forma recomendada para explicar uma atividade, pois permite que os alunos iniciem as tarefas conjuntamente. Entretanto, essa explicação geral não foi suficiente para que a aluna com DF realizasse, adequadamente, a atividade, já que, em função da demanda da tarefa, seria necessária uma adaptação. Assim, o PEF se ateu ao fato de que era preciso explicar, individualmente para a aluna com DF, o modo como ela realizaria a atividade.

Prestar assistência física (instigação física) à aluna com DF quando a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes.

O objetivo foi auxiliar a aluna com DF na realização da atividade. Como a explicação verbal e a demonstração não foram suficientes para que a aluna conseguisse realizar, com autonomia e independência, o movimento solicitado, a ação bem-sucedida do PEF foi oferecer ajuda física para auxiliá-la na compreensão e na realização da tarefa solicitada (SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013). Essa estratégia foi definida por Iñesta (1974) como instigação física: um estímulo suplementar utilizado na modelagem da resposta. De acordo com Lieberman e Houston-Wilson (2009), trata-se de guiar o movimento do aluno.

Oferecer estímulo instigador verbal, como a dica, e visual, como o gesto e o movimento corporal antes de a aluna realizar os movimentos.

A finalidade foi auxiliar a aluna com DF na realização da atividade. A estratégia utilizada pelo PEF consistiu em antecipar a ação da aluna, verbalizando o quê ela deveria fazer, ou então, indicando com gestos e movimentos corporais para aonde ela deveria se mover. Iñesta (1974) definiu a dica verbal e a informação visual, utilizadas com o objetivo de facilitar a emissão de um comportamento, como estímulo instigador. Entende-se que, a antecipação proposta pelo PEF instigou a aluna na tomada de decisão, já que a atividade exigia sincronismo e coordenação de movimentos que, sem a ajuda do PEF, poderia gerar dificuldades para a aluna realizar sozinha.

Oferecer um estímulo de preparação, por meio da demonstração e da instrução verbal, que indicasse os movimentos que deveriam ser realizados.

O intuito foi preparar a aluna com DF, lembrando-a, assim que ela iniciou a atividade, o quê e como ela deveria fazer naquela situação. Na atividade, um aluno de cada fila realizava a atividade e, os demais, aguardavam. Em decorrência dessa espera e do tempo decorrido desde a explicação inicial da atividade, a ação de sucesso do PEF foi, assim que a aluna com DF recebeu a bola para iniciar a sua participação, lembrá-la como deveria fazer o movimento, por meio da dica verbal e da demonstração, sendo uma forma de ensino. Como definiu Iñesta (1974, p.37), o estímulo de preparação é um estímulo de apoio, por meio do qual se consegue “extrair” ou “facilitar” um comportamento.

Proporcionar feedback positivo, por meio de um estímulo verbal, como o elogio, para motivar a aluna com DF após o êxito na realização da atividade.

A função foi reforçar um comportamento da aluna com DF, de modo positivo. Os autores Lieberman e Houston-Wilson (2009) salientaram que o *feedback* positivo é fundamental para a aprendizagem, e deve ser oferecido depois que o aluno finaliza a tarefa. O PEF optou por oferecer o *feedback* positivo na forma de elogios, os quais a aluna com DF retribuiu com sorrisos e com a repetição da atividade. Trata-se, então, de um reforçador, podendo ter como consequência o aumento ou a manutenção do comportamento enfatizado, e a probabilidade dele ocorrer, com maior frequência, em situações futuras (IÑESTA, 1974).

Optar por bolas tradicionais da Educação Física e sem adaptações desde que fossem funcionais ao aluno com DF.

O intuito foi selecionar e utilizar um recurso pedagógico. O aspecto fundamental dessa estratégia foi ter levado em consideração aquilo que o aluno com DF conservava e mantinha como funcional, ou seja, a movimentação do pé direito (CAMPEÃO, 2003). Uma bola de voleibol foi selecionada por ser aquela que, dentre as disponíveis na escola, ofertava mais autonomia e independência ao aluno, justamente por permitir que ele chutasse.

5 CONCLUSÕES

Conclui-se que as estratégias utilizadas pelo PEF foram de sucesso, pois, por meio delas, foram criadas condições favoráveis à participação de alunos com DF e alunos sem deficiência nas

mesmas atividades. As estratégias foram direcionadas a diferentes aspectos da aula, sendo que o PEF adotou estratégias prévias, para o ensino da atividade, que decorrem da ação do aluno com DF, de auxílio por meio de colega tutor, e estratégias para a comunicação.

Como as ações do PEF se modificaram por meio da interação com alunos, conclui-se, também, que elas foram variadas e com diferentes funções, além de não ter havido uma linearidade quanto aos tipos de estratégias, com exceção das Estratégias Prévias, as quais sempre antecederam as Estratégias para o Ensino da Atividade.

Por fim, conclui-se que, em determinadas situações de aula, uma única estratégia foi suficiente, mas em outras ocasiões, foram necessárias duas ou mais. Nesse sentido, as estratégias não são exclusivas, pelo contrário, elas podem ser combinadas e complementadas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRASIL. *Comitê de ajudas técnicas*. Ata da reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Casa civil. Brasília, DF, 2015.

CAMPEÃO, M.S. Atividade física para pessoas com paralisia cerebral. In: DUARTE, E.; LIMA, S.M.T (Org.). *Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003. p.33-46.

CRUZ, G. C. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: Eduel, 2008.

FIORINI, M.L.S. *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno*

com deficiência. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. *Debates em Educação*, Maceió, v.8. n.15, p.81-107, 2016.

FLORENCE, R. B. P. *A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance*. 2002. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.20, n.50, p. 9-25, 2000.

IÑESTA, E.R. *Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso de desenvolvimento*. Goiânia: E.P.U., 1974.

LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON-WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.2, n.3, p.1-8, 1994.

MENDES, E.G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED: 2006. p.1-17.

PETERS, L.L; ZANELLA, A.V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A.F; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p.65-84.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; FIORINI, M.L.S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. Marília: Abpee; Marquezine & Manzini, 2013.

SIEGLER, R.S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, v.46, n.6, p.606-620, 1991.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DE DOCENTES

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: THE PERCEPTION OF TEACHERS

Rosimar Bortolini Poker¹, Fernanda Oscar Dourado Valentim², Isadora Almeida Garla³

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília
poker@marilia.unesp.br

²Bolsista Obeduc/Capes, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília
ferdourado2008@hotmail.com

³Bolsista Obeduc/Capes, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília
isadora.garla@gmail.com

Financiamento: OBEDUC/CAPES

EIXO TEMÁTICO: Educação Inclusiva

Resumo

Desde 1990, por meio de recomendações internacionais e nacionais, a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial surge no Brasil atingindo, nos últimos anos, o ensino superior. Cabe, portanto, às instituições e aos docentes do ensino superior, promover condições de acesso, permanência e aprendizagem para esse alunado. Nesse contexto, a pesquisa pretendeu investigar a concepção de professores universitários acerca da inclusão do aluno público alvo da educação especial no ensino superior, identificando aspectos da sua formação e a condição da universidade para atender tais alunos. Participaram da pesquisa os professores universitários da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Unesp. Foi realizado estudo de natureza descritiva, com base na análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados via questionário em plataforma online. Os resultados indicaram que apesar dos docentes se mostrarem favoráveis e receptivos ao processo de inclusão, sentem-se inseguros para ensinar alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, isso porque, em sua maioria, tiveram uma formação superficial e incipiente sobre educação inclusiva. Verificou-se ainda que a instituição de ensino superior não está devidamente preparada nem para atender tais alunos, como também, para dar suporte aos professores.

Palavras-chave: *Inclusão no ensino superior, concepção de professores, inclusão educacional.*

Abstract

Since 1990, by means of international and national recommendations, the inclusion of students in the special education sector in Brazil has reached higher education in recent years. It is therefore up to the institutions and the teachers of higher education to promote conditions of access, permanence and learning for this student. In this context, the research aimed to investigate the conception of university professors about the inclusion of the target public student of special education in higher education, identifying aspects of their formation and the condition of the university to attend such students. The university professors of the Faculty of Philosophy and Sciences (FFC), Unesp. A descriptive study was carried out, based on the quantitative and qualitative analysis of the data collected through questionnaire in an online platform. The results indicated that although teachers were supportive and receptive to the inclusion process, they felt insecure to teach students with special educational needs, most of whom had a superficial and incipient formation on inclusive education. It was also verified that the higher education institution is not properly prepared to attend such students, but also to support the teachers.

Keywords: *Inclusion in higher education, teacher conception, educational inclusion.*

1 Introdução

Na década de 1990 o movimento de apoio e disseminação da educação inclusiva se expandiu internacionalmente em decorrência das orientações apontadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e, pela Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, na Espanha, resultado de uma conferência que reuniu muitos governos e organizações internacionais, reforçando as metas primordiais da Educação para todos e, especialmente, do direito à educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Sob a influência do movimento internacional de inclusão, o governo brasileiro passou a elaborar políticas públicas com base no atendimento à diversidade. Isso se justifica porque, conforme salienta Poker (2008), a inclusão implica em ações no âmbito governamental, da escola e da sociedade em geral destinadas à garantia da igualdade de direitos e a negação de quaisquer formas de discriminação. Assim,

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. E isto está chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO, ALMEIDA, SILVA FILHO, 2014, p. 32).

O desafio que se impõe hoje à universidade brasileira é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive os que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais, motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem. A pessoa com deficiência está chegando no ensino superior, número que aumenta a cada dia, e ao mesmo tempo em que devem acolhê-la, as instituições precisam oferecer-lhes condições reais de acesso ao conhecimento e garantia de sua permanência (GUERREIRO, ALMEIDA, SILVA FILHO, 2014).

É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. Já temos grandes vitórias como, por exemplo, o direito do estudante universitário com surdez ter um intérprete de LIBRAS, conforme indicação do Decreto nº 5.626/05. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, a realidade revela que há distanciamento entre a proposição teórica e a efetivação do direito

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) por meio dos dados divulgados no resumo técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015), indica que 7.305.977 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em Instituições de Ensino Superior, em 2013. Dessa amostra total, 29.034 declararam apresentar alguma necessidade especial constitutiva do público-alvo da

educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesta direção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, já propunha a transversalidade da educação especial também no ensino superior, para que esta oriente e promova respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nesse nível de ensino.

Dentre as políticas públicas inclusivas relacionadas especificamente ao ensino superior, destacam-se o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; o Programa Universidade para Todos – PROUNI, e o Programa de Inclusão no Ensino Superior – INCLUIR que tem finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior.

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo com vários direitos amparados pela Circular nº 277 de 1996, como por exemplo, adequação do vestibular, “flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos” (BRASIL, 1996), de maneira que todos os direitos favoreçam a permanência do aluno do Ensino Superior, na realidade, tais direitos não estão sendo devidamente cumpridos. Valdés (2006) aponta que ainda é necessário a discussão na academia em torno do tema inclusão, além do investimento na formação de professores e adequações arquitetônicas para atender com qualidade a pessoa com deficiência. Carvalho (1998) afirma que a crescente presença de alunos com deficiência nas universidades tem gerado algumas mudanças legais mas, nem sempre, estão acompanhadas de mudanças atitudinais por parte da comunidade acadêmica.

Em pesquisa sobre nível de satisfação dos alunos em relação às condições de permanência nas IES, Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) demonstraram o quanto estão insatisfeitos, tanto no âmbito operacional, funcional, psicoafetivo e de atitudes diante de um obstáculo.

Para Moreira, Bolsanello e Seger,

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (2011, p. 141).

A inclusão no ensino superior vai além de espaços acessíveis, implica o uso de recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação de professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi da instituição, no ensino, na pesquisa, na extensão, e na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 33). Isso porque a IES “[...] precisa mostrar-se acolhedora, para aqueles que superaram barreiras nas etapas anteriores e conseguiram chegar ao Ensino Superior” (SOUZA, 2008, p.12).

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a concepção de professores universitários de uma faculdade pública do Estado de São Paulo sobre a inclusão educacional, identificando aspectos da formação que poderiam interferir em suas atitudes em sala de aula, ao lidar com os alunos público alvo da educação especial. Verificou ainda as condições da instituição para atender tais alunos e o suporte oferecido aos professores.

2 Metodologia

O lócus de estudo foi a Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Inicialmente foi feito um levantamento dos nomes e emails dos docentes que, no ano de 2015, ministraram aulas nos nove cursos existentes nessa faculdade, que são: Pedagogia, Biblioteconomia, Arquivologia, Filosofia, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Foi enviado questionário via Plataforma do Gmail Google Drive com perguntas abertas e fechadas para todos os 162 docentes. Retornaram 52 emails respondidos. Foi feito estudo de natureza descritiva voltado a apresentar características de um grupo, com base na análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

3 Resultados

3.1 Caracterização

Dos 52 professores participantes, 31 são do sexo feminino e 21 do masculino. Sobre a faixa etária, seis tinham entre 31 e 40 anos; 25 tinham entre 41 e 50 anos; e 21 docentes tinham mais de 50 anos. Sobre o tempo de trabalho em Instituições de Ensino Superior, 71% dos docentes atuam há mais de quinze anos; 19% entre seis e quinze anos e só 10% atuam entre um e cinco anos. Destaca-se que a maioria possui uma larga experiência de docência no ensino superior.

3.2 Formação e qualificação docente

Dos 52 docentes, dois são doutorandos e 50 são doutores. 16 fizeram pós-doutorado e 6 fizeram livre-docência. Além disso, 20 docentes fizeram especialização após a graduação, sendo três na área da educação especial. A maioria realizou mestrado e doutorado na área de concentração em educação, e em menor número em saúde.

A respeito da formação em educação especial, 45% tiveram acesso a conteúdos relacionados a Educação Especial/Inclusiva durante sua formação acadêmico/profissional e 33% realizaram alguma formação complementar nessa área. Estudo de Anjos (2012) aponta que “as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas, na educação básica” (p. 368) ou que a universidade tem um papel que se concentra mais no âmbito de assessoria e formação de profissionais que vão atuar com a pessoa com deficiência fora dela. Baptaglin, Souza (2012); Ferrari; Sekkel (2007); Regiani, Mól (2013) verificaram esse mesmo fenômeno.

Apontam falta de formação continuada no âmbito da educação inclusiva, ausência de reforma dos programas de formação de professores e organização pedagógica, bem como a ausência da LIBRAS em cursos de licenciatura. Baptaglin, Souza (2012) salientam ainda outros pontos negativos da inclusão no ensino superior que se referem de modo mais direto aos estudantes: presença de barreiras estruturais das IES; desqualificação dos recursos humanos; problemas nas condições de trabalho e de saúde dos professores; baixa qualidade das aulas universitárias; limites da política do PROUNI; falta de condições que garantem o acesso (as políticas de inclusão, as atitudes, e a aquisição de produtos e tecnologias assistivas) e; o modo como os docentes representam a deficiência ou as NEEs e como isto reflete nas práticas de sala de aula.

A formação docente insuficiente acaba sendo um dos maiores obstáculos para a educação inclusiva, e se agrava por sabermos que a maioria dos docentes das ciências são bacharéis e não licenciados (PACHECO; COSTA, 2006). Assim, além de políticas públicas para o acesso e permanência, é preciso favorecer a formação e capacitação dos docentes através de cursos de qualificação e formação continuada, para que realmente haja uma inclusão que prese pelo respeito e reconhecimento das diversidades, de maneira que todos possam se beneficiar (CASTANHO; FREITAS, 2006).

3.3 Experiência docente com alunos com deficiência

Dentre os 79% dos participantes que afirmaram já ter tido experiência com alunos com deficiências, 57% demonstraram total ou alguma insegurança para atuar com eles em sala de aula.

Sobre a oferta de apoios e recursos para o atendimento dos alunos com deficiência na universidade, 71% dos docentes afirmaram que a FFC – Unesp ofereceu apenas em parte tal apoio ou não tiveram apoio. Essa questão é importante pois estudos de Moreira, Bolsanello e Seger (2011) sobre o suporte oferecido pela instituição de ensino superior, feito por meio de relatos de alunos com deficiência, constatou que um dos fatores que tem colaborado positivamente com o percurso acadêmico, tem sido as adaptações e recursos utilizados pelos professores na sala de aula.

3.4 Conhecimento/concepção sobre Educação Especial/Inclusiva

A maioria dos docentes, 96%, manifestaram opinião favorável acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Apenas 4% disseram não tem uma ideia formada sobre o assunto. Quando descreveram o que significava a inclusão, as 41 respostas obtidas referiram-se aos princípios que fundamentam a educação inclusiva como: direito à educação; oportunidade de integração; condições de acesso e permanência; direito ao pleno desenvolvimento escolar; criação de condições para a independência e, garantia de ensino de qualidade para todos. Um estudo de Souza (2008) sobre as concepções de docentes revelou que estes são favoráveis, porém, a maioria pouco conhece sobre o assunto, sobretudo no que diz respeito aos apoios necessários a esse processo.

Sobre o conhecimento dos docentes acerca de aspectos da Educação Especial/Inclusiva, verificou-se que 39% conheciam a legislação; 35% sabiam sobre aspectos filosóficos. Em relação a prática, ou seja, metodologias alternativas e tecnologias assistivas, só 27% apontou conhecer o assunto. Os resultados reiteram o estudo de Souza (2008), em que a maioria dos professores relatou desconhecer ou mesmo possuir informações difusas acerca dos fundamentos da inclusão, notadamente no tocante às bases conceituais. Mesmo incipiente, o conhecimento mais comum refere-se aos aspectos legais. Nas outras áreas (metodológica, prática) predomina a ausência de conhecimento.

Sobre a forma pela qual o docente teve acesso à informações sobre deficiências, necessidades educacionais especiais ou inclusão educacional, 63% indicaram que foi por meio da leitura de livros e revistas da área. Diferente desse resultado, Estudos de Baptaglin e Souza (2012) indicaram que a maioria dos docentes quando se depara com a realidade de um estudante incluído em sua classe, tem se alicerçado nos conhecimentos advindos das experiências, porque contam com uma formação específica mínima ou quase inexistente. Rivas e Pedroso ainda acrescentam que “A atividade docente exige habilidades que vão além do conhecimento específico de cada área; exige, sim, conhecimentos da área de atuação, mas também os conhecimentos próprios para a docência” (RIVAS; PEDROSO, 2011, p. 188).

3.5 Apoio ao aluno e ao professor

Na pesquisa constatou-se que 75% dos docentes afirmaram que a FFC - Unesp oferece apoio para atender às NEEs da pessoa com deficiência, mas só 8% mencionaram que a faculdade está, de fato, preparada. Perguntados se sentem-se capacitados para atender o aluno com deficiência, 17% disseram que sim, 27% não e, 56%, apontaram que consideram-se capacitados “em parte”. Tais resultados estão relacionados com a questão da formação docente. Isso porque apenas 17% consideram que a sua formação é suficiente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

3.6 Barreiras e atitudes do professor

De 49 respostas obtidas, 71,4% apontaram as barreiras arquitetônicas e, 49%, consideram as barreiras atitudinais como impeditivas. Quase a totalidade dos professores reconhecem que eles próprios podem se constituir em barreiras para a aprendizagem. Em pesquisa de Castro e Almeida (2014), alunos com deficiência destacaram a falta de acessibilidade física, barreiras comunicacionais, atitudinais e barreiras pedagógicas, estas, caracterizadas como referentes à didática em sala de aula, a utilização de métodos inadequados, a falta de preparo dos professores e a falta de materiais adaptados.

Sobre as atitudes frente ao aluno com deficiência, a maior parte dos docentes usa o diálogo inicial com o aluno para conhecer as suas necessidades e escutar sugestões que o mesmo possa apresentar. Frustração por não ter alcançado os objetivos como docente, também foi demonstrado. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) em entrevista com alunos com deficiência no ensino superior, verificaram que os

professores não estavam alheios à inclusão deles na universidade e que demonstravam preocupação e cuidados referentes às especificidades educacionais deste alunado.

4 Conclusão

No Brasil, o discurso da educação para todos que se baseia no ideal de igualdade e de convivência com a diversidade, está se fortalecendo a cada dia por meio das políticas públicas vigentes. Foi o que a presente pesquisa revelou. Grande parte dos docentes da FFC – Unesp já tiveram experiência com alunos com deficiência. Porém, isso não significa que os sistemas educacionais estejam, de fato, efetivando a inclusão, principalmente em relação às instituições de ensino superior, onde tal proposta é extremamente nova. Estudos sobre a inclusão no ensino superior apontam para um grande distanciamento entre o aparato legal, teórico, e a realidade, o que demanda reflexões sobre as dificuldades inerentes a operacionalização desse processo.

Constatou-se que a maioria dos docentes se considera responsável pelos seus alunos com deficiência, sendo favorável à inclusão no ensino superior. Entretanto, sentem-se inseguros e despreparados para atuar com tal alunado, detém pouco conhecimento sobre os aspectos teóricos relacionados com o âmbito filosófico e legal e, também, sobre os aspectos práticos que se relacionam com o uso de recursos e metodologias de ensino diferenciadas, adequações curriculares e mesmo formas alternativas de avaliação de aprendizagem. Além disso, apesar de apontarem que a FFC- Unesp oferece apoio à inclusão, consideram que não é suficiente.

A pesquisa confirmou o que outros estudos indicam: que a presença das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior está aumentando mas, ainda, se dá de forma muito incipiente. Assim, a preocupação em garantir não só o direito ao acesso, mas também à permanência da pessoa com deficiência de forma a alcançar o sucesso acadêmico nesse nível de ensino, constitui-se em um grande desafio e requer novos investimentos e atitudes de toda a comunidade universitária.

Vale destacar que, tradicionalmente, a instituição de ensino superior tem como função selecionar e apoiar os melhores, valorizando o desempenho individual dos alunos. Neste sentido constitui uma instância de educação que detém poder estando impregnada de conservadorismo, onde o professor tem o poder do conhecimento e, o aluno, é o receptor, devendo se responsabilizar sozinho pela sua aprendizagem. Seus docentes, apesar de deterem profundo conhecimento em determinada área de conhecimento não estão preparados para ensinar o aluno com deficiência e, a instituição, também não está organizada para oferecer o suporte necessário. As barreiras são inúmeras! Há ausência ou pouco conhecimento dos gestores da faculdade para organizar um espaço inclusivo e, dos professores, para conhecer e elaborar adequações curriculares, utilizar recursos ou metodologias diferenciadas.

O problema aqui identificado reitera os achados de outras pesquisas e aponta para o necessário enfrentamento dessa realidade. Neste sentido, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre o tema e envolver toda a comunidade universitária. Afinal, só por meio da implementação de novas ações pelas instituições superiores, com ênfase em propostas de formação dos professores, será possível garantir, de fato, a democratização também nesse nível de ensino.

Referências

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: **O professor e a educação inclusiva: Formação, prática e lugares.** (Org.) MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A., EDUFBA, Salvador, 2012. p. 367 – 384.

BAPTAGLIN, L. A.; SOUZA K. M. **Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais.** Disponível em:< <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>.> Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277.** Brasília, 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** São Paulo: WVA, 1998.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 85-92. Disponível em:< <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350/2557>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

CASTRO DUARTE, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, Abr.-Jun., 2014, p. 179-194. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt.> Acesso em: 3 de out. 2016.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n.4, 2007, p. 636-647. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006>. Acesso em: 04 out. 2016.

GUERREIRO, E. M. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**. Campinas, v. 19, n. 1, mar. 2014, p. 31-60. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003>. Acesso em 04 out. 2016.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011, p. 125-143. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009>. Acesso em: 21 set. 2016.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 151-170. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

POKER, R. B. Adequações curriculares da área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 167-178.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, 2013, p. 123-134. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100009>. Acesso em: 03 set. 2016.

RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A. Formação para a docência: as tessituras no Cursos de Pós-Graduação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, v. 03, n. 06, jul./dez, 2011, p.183-199. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, L. M. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí**: concepções de professores. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2008.

VALDÉS, M. T. M. et al. A Inclusão em Diferentes Contextos do Ensino Superior: realidades e possibilidades. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil**: Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

Inclusão Digital através do Letramento Digital

Cristian Ricardo de Andrade¹, Eduardo Martins Morgado²

¹ Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia – FAAC, Universidade Estadual Paulista –UNESP

cristian.andrade@fatec.sp.gov.br

² Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia – FAAC, Universidade Estadual Paulista –UNESP

emorgado@travelnet.com.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A inclusão digital na terceira idade é compreendida como uma forma de integrar as pessoas longevas com as novas tecnologias. Porém esse processo engloba aspectos da relação humana que vão além da transferência de conhecimentos e habilidades. Este artigo analisa como projetos de inclusão digital contribuem para a pessoa idosa sentir-se ativa e atualizada, vivenciando as situações de forma integrada e participativa. Além de apresentar abordagens de estudiosos da educação dos últimos anos a fim de refletir sobre o tema. Os métodos utilizados para embasar este estudo foram a pesquisa bibliográfica e a análise da literatura acadêmica abrangendo a importância do conhecimento do perfil desse aluno, bem como as práticas pedagógicas e as metodologias diferenciadas aplicadas atualmente. Como resultado dos estudos e análises realizados e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a atuação e desenvolvimento de professores quanto aos saberes e competências exigidas na prática docente para atuar no ensino inclusivo para a terceira idade, os aspectos destacados foram os desafios de aprendizagem explorando suas experiências e expectativas e o desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Conclui-se que a participação e permanência em projeto de inclusão digital contribui para a maior integração familiar e social, melhorando a autoimagem e contribuindo para aumentar a qualidade de vida.*

Palavras chave: *Relações Humanas. Letramento Digital. Tecnologia.*

Abstract: *Follow the formatting model in this article, including with respect to the header. The abstract should contain no more than 200 words in Times New Roman, size 11, italic, justified, spacing between characters, words and lines: simple. The summary should express a consistent and clear, objective, methodology, results and conclusions. Must be preceded by at least three (3) and a maximum of five (5) keywords, separated by commas, below.*

Keywords: *Scientific article, Formatting Overview*

1 Introdução

A sociedade no Brasil e no mundo vive uma nova fase nas relações humanas. O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) diminui distâncias, aumenta produtividade e apresenta novas possibilidades de entretenimento. O conhecimento tecnológico é uma imposição da sociedade contemporânea para integrar as pessoas. Essas habilidades estabelecem novos métodos de interação social. Permitem usufruir de todos os

benefícios que as ferramentas dos dispositivos tecnológicos conectados oferecem. Contribuem para afirmar o indivíduo no meio em que vive, elevar a autoestima, fortalecer relações interpessoais e melhorar a qualidade de vida.

Por outro lado, da mesma forma que as TIC's integram quem possui conhecimentos e habilidades para operá-las exclui os indivíduos que de alguma forma não tem acesso a essa tecnologia. Pessoas com necessidades especiais e idosos são historicamente excluídas desses processos (ORTH, MANGAN, SARMENTO, 2011). Essa exclusão agrava-se de acordo com a renda e o local onde reside.

Esse artigo faz uma análise da situação atual da inclusão digital e suas perspectivas. Como projetos de inclusão digital contribui para a sociedade e os aspectos humanos envolvidos. Exemplifica esta abordagem através do “projeto de inclusão digital para longevos” oferecido pela Fatec Garça. Aborda a troca de experiências entre os monitores, que são jovens estudantes universitários e os alunos idosos com uma experiência de vida longa vindos dos mais diversos segmentos da sociedade. Avalia os resultados práticos das aulas de informática para idosos e como esse conhecimento influencia o cotidiano das pessoas atendidas pelo projeto.

2 Fundamentação teórica

Entende-se por inclusão digital a possibilidade de acesso aos conteúdos disponibilizados na internet. É a distribuição de acesso total e irrestrito a toda população (SILVINO, ABRAHÃO, 2013). É tornar a rede mundial de computadores tão disponível quanto a energia elétrica e facilitar a aquisição dos dispositivos tecnológicos.

Instituições de ensino, Ongs, sindicatos e associações estão permanentemente criando oportunidades de inclusão digital por meio cursos, palestras e atividades de interação entre pessoas e os dispositivos tecnológicos atuais. Essas ações possibilitam que cidadãos de baixa escolaridade e renda tenham contato com os serviços e facilidades que a informatização oferece (SILVINO, ABRAHÃO, 2013).

A democratização de acesso à tecnologia é uma forma de combater não só a exclusão digital, mas também a exclusão social. O mundo baseado no cada vez mais no conhecimento e na aprendizagem tornará os excluídos de hoje cada vez mais a margem da sociedade.

O desenvolvimento das TIC's contribuem para ampliar a desigualdade econômica. PROENZA (2003) demonstra que nos países mais ricos existe mais acesso à internet do que em países pobres onde o acesso é menor em proporção a população e as conexões são de baixa velocidade e de baixa qualidade pois a infraestrutura necessita de investimento para melhorar a qualidade e aumentar a abrangência. RAMONET (1998) explica que:

“Muitos estimam, com certa ingenuidade, que o volume cada vez maior de comunicação fará reinar, na sociedade, uma harmonia crescente. A comunicação

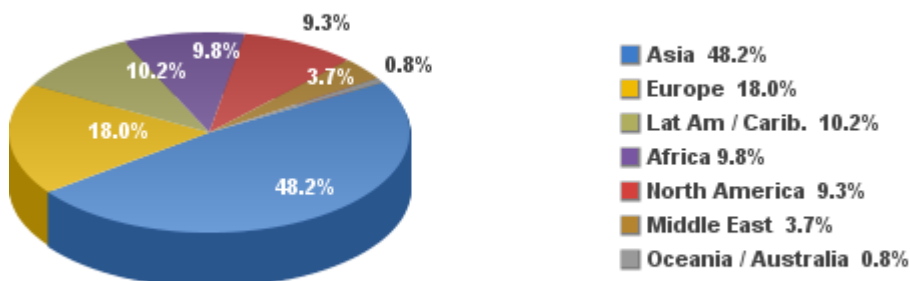
em si não constitui um progresso social. E ainda menos quando é controlada por grandes empresas multimídias. Ou quando contribui para aprofundar as diferenças e desigualdades entre cidadãos do mesmo país, ou habitantes do mesmo planeta”.

Essas consequências foram colocadas por PETRELLA (1993):

“mais do que uma nova ordem mundial fundada sobre nações em concorrência(...) assistimos à emergência de um arquipélago de cidades e regiões ricas e desenvolvidas nos planos tecnológico, industrial e financeiro no oceano de uma humanidade cada vez mais pobre. Graças, entre outras coisas, às novas tecnologias da informação, da comunicação e do transporte, essas cidades e regiões estão ativamente ligadas às outras por intermédio de multinacionais e transnacionais, elas mesmas interconectadas no seio dos conglomerados financeiros e industriais mundiais.

Nessa realidade está definido um ambiente internacional extremamente competitivo devido a globalização econômica e trazendo enormes desafios para os países mais pobres conseguirem entrar e usufruir deste novo mundo conectado e globalizado e também ter domínio das TIC's: o desafio da inclusão digital (MATTOS, CHAGAS, 2007).

Internet Users in the World by Regions November 2015



Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com/stats.htm
Basis: 3,366,261,156 Internet users on November 30, 2015
Copyright © 2015, Miniwatts Marketing Group

Gráfico 1: Uso da internet por regiões do mundo (2015)

A solução para existir mais oportunidades foi sugerida por (MATTOS, CHAGAS, 2007):

“a formulação de políticas públicas, no Brasil, deve abarcar não apenas uma decisão de investimento em bens materiais (compra de equipamentos, ampliação de linhas telefônicas etc.), mas também uma contínua melhoria das condições do ensino básico, que possa dotar a população em idade escolar de capacidade cognitiva para compreender e processar as informações e símbolos disponibilizados pelo acesso dessas pessoas à Internet. Ou seja, para que também as camadas de baixa renda possam ter cada vez maior capacidade de exploração, de interpretação e de uso do enorme mundo de informações disponibilizado pela Internet.

Segundo a ICT Statistics Database metade da população brasileira tem acesso à internet. O percentual representa aproximadamente 86,7 milhões de pessoas. Porém a divisão entre as faixas etárias não é homogênea.

Dados de pesquisa sobre uso de TICs no Brasil

Faixa Etária	Percentual de pessoas que já utilizaram um computador em sua vida	Percentual de pessoas que ainda não utilizaram um computador em sua vida	Total (%)
10 a 15 anos	79%	21%	100%
16 a 24 anos	83%	17%	100%
25 a 34 anos	63%	37%	100%
35 a 44 anos	43%	57%	100%
45 a 59 anos	23%	77%	100%
Mais de 60 anos	4%	96%	100%
Total no Brasil	51%	49%	1000025

Fonte: Informações extraídas de Comitê Gestor da Informática no Brasil (2009) e adaptadas pelos autores.

Figura 1 - Uso de TIC's no Brasil por faixa etária

A inclusão digital se torna ainda mais necessária para os idosos. Como podemos perceber na figura 1, as pessoas com menos acesso as TIC's são as com mais de 45 anos. Essa exclusão é reflexo da sociedade que pelos hábitos e costumes já coloca o idoso em uma posição muito mais passiva do que ativa.

Projetos de inclusão digital para os idosos devem evidenciar que a tecnologia pode ser parceira das pessoas e que abre novas possibilidades de educação e novas oportunidades de trabalho trazendo com isso o bem-estar e a elevação da autoestima. (NUNES, 2006)

A atualização tecnológica de todos os cidadãos atende as expectativas do mercado de trabalho e o idoso cada vez em maior número no Brasil pode suprir essa necessidade.

3 Metodologia

O projeto de extensão da Fatec Garça “Inclusão Digital para a Terceira Idade” teve início no ano de 2005 com a iniciativa da Profª Msª Maria Alda Crabeira Barbosa e o Diretor da unidade nesta época, o Profº Drº José Carlos Gomes de Oliveira. A Prefeitura Municipal de Garça se tornou parceira fornecendo o transporte para que os longevos se deslocassem até a instituição.

São disponibilizados dois laboratórios de informática com 20 computadores ligados a internet cada um. As turmas são formadas por pessoas entre 50 e 75 anos que de alguma forma são atendidos pelos projetos sociais da Prefeitura Municipal de Garça.

As aulas são as terças-feiras e quintas-feiras das 14 horas às 16 horas e 30 minutos. Após a aula é servido chá, café e biscoitos.

O conteúdo das aulas é informática básica, criação e uso e-mails, cadastros em sites de produtos e serviços, utilização segura da internet, redes sociais e também utilização de dispositivos móveis.

Os alunos ingressantes no projeto são inseridos em uma das turmas de acordo com seu grau de conhecimento em informática. Existe uma turma para inserção no mundo tecnológico onde as aulas são focadas para o aprendizado básico da informática como por exemplo utilizar o mouse, ligar e desligar o computador, manusear o teclado corretamente. Com a evolução o grau de dificuldade vai aumentando, ou seja, os desafios nunca terminam. Após o aprendizado em informática se tornar mais sólido o aluno é encaminhado para a turma dos veteranos. O conteúdo das aulas tem mais complexidade. São utilizados editor de textos para digitação de receitas, poemas, letras de músicas, planilhas eletrônicas para criação de controles financeiros. São criadas contas de e-mail, perfis em redes sociais.

Os alunos não têm no cronograma uma data para o término do curso. Não há formatura. Os alunos frequentam até quando achar necessário. Existem alunos que participam do projeto desde o início. Alguns desistem por motivos de saúde. Outros frequentam por motivos de saúde. As aulas são um impulso para a longevidade segundo os próprios alunos.

As aulas são ministradas por monitores. Eles são alunos dos cursos superiores oferecidos na unidade de turmas diversas. São alunos voluntários que não recebem nenhum valor monetário para ministrar as aulas. Esses alunos são os monitores do projeto e são responsáveis por elaborar o plano de ensino, as apostilas que serão utilizadas nas aulas e elaboração dos relatórios de frequência e de desenvolvimento dos alunos. A cada semestre os monitores são substituídos.

4 Resultados e discussões

O projeto de Inclusão Digital para a Terceira completou 10 anos em 2015 com avaliações positivas de todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

A Fatec Garça promove seu papel de atender não só os alunos matriculados regularmente em um dos seus 3 cursos, mas também a comunidade onde está inserida.

Os professores e funcionários da instituição convivem com esse público e pode interagir de forma diferente do habitual no dia a dia das aulas. No café da tarde oferecido aos longevos todos participam, professores, monitores, funcionários. Existe uma verdadeira integração que se criou de forma espontânea.

Para os monitores muito mais do que ensinar eles aprendem. A troca de experiência é intensa. Mesmo quando não há comunicação verbal a interação se dá por meio de reações. Um

exemplo disso é a alegria contagiante de um aluno do projeto quando consegue superar um desafio como manusear o mouse corretamente ou enviar um e-mail para um ente querido. Essa alegria faz com que todos reflitam sobre como as pequenas conquistas para um pode ser um grande desafio para outros. Aprendem com isso valorizar o estudo e o conhecimento.

Para os alunos atendidos no projeto é o desafio vencido a cada aula. Provar que é possível superar limites e o mundo por trás desses obstáculos é infinito.

As pessoas atendidas no projeto aprendem a manusear um computador, utilizar editores de textos e planilhas eletrônicas, enviar e receber e-mails, interagir em redes sociais, mas o mais importante são os sentimentos envolvidos. Satisfação de realizar uma tarefa com sucesso. Compartilhar o aprendizado com os familiares e interagir nas discussões sobre tecnologia com informações pertinentes aproximando e abrindo mais a comunicação entre os familiares. Isso contribui para afirmação do indivíduo em seu meio de convivência através do reconhecimento de suas capacidades, eleva a autoestima e também a autoimagem.

Quando falamos em aulas de informática para idosos não devemos associá-los a ignorância e nem a fragilidade. São pessoas que contribuíram muito com seu trabalho. São professores aposentados, comerciantes, empresários, donas de casa, pessoas com histórias riquíssimas e com conhecimentos, vivência e experiência muito útil e que deve ser utilizado de alguma maneira.

Os motivos que levaram os idosos a participarem do projeto estão a busca por novos conhecimentos e a possibilidade de usufruir dos benefícios da tecnologia e dos dispositivos conectados.

A aprendizagem está associada à descoberta e à exploração curiosa do mundo, produzindo conhecimento por reconstrução do conhecimento já sistematizado (NUNES, 2006).

A inserção no mundo digital, entre as diversas possibilidades que oferece, auxilia na expansão dos sonhos, que vai se desenvolvendo à medida que os idosos passam a perceber a reação de seus familiares e amigos em relação à sua capacidade de aprender a usar os recursos informatizados. (NUNES, 2006)

O “domínio” da informática, o conhecimento desta linguagem, é um caminho a ser explorado, não apenas para auxiliar os idosos em seus afazeres cotidianos ou para ocupar o tempo ocioso, mas principalmente para que os idosos se sentam produtivos e valorizados, sendo incentivados na busca de novas aprendizagens. (NUNES, 2006)

Como apresentado no vídeo da reportagem realizada pela TV Tem, uma afiliada da TV Globo, uma aluna diz que através do computador pode viajar para qualquer lugar do mundo. Em outro depoimento a aluna diz que dependia de outras pessoas para realizar tarefas no computador e que agora é ela quem ensina.

5 Considerações finais

Concluimos que projetos voltados para inclusão são fundamentais para construção de uma sociedade mais justa e honesta. A inclusão proporciona o contato de mundos diferentes que se complementam e com isso cria-se o respeito mútuo. Quando conhecemos novas realidades nos livramos dos conceitos predeterminados

Referências

ICT Statistics Database. Individuals using the Internet. Geneva: International Telecommunication Union, 2013. Disponível em: <http://www.itu.int/net4/itu-d/icteye/AdvancedDataSearch.aspx> . Acesso em: out. 2015.

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para inclusão digital no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 2008. v.13, n.1, p67-94. ISSN 1981-5344. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a06.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

NUNES, V. P. C. **A inclusão digital e sua contribuição no cotidiano de idosos:** possibilidade para uma concepção multidimensional de envelhecimento. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Biomédica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V. and SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. *Rev. bras. educ. espec.* 2011, vol.17, n.3, pp. 497-516. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300010>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PETRELLA, R. Vers um Techno-apartheid. *Maniere de Voir.* 18, p. 31, 1993.

PROENZA, F. e-Para Todos. In: Silveira, S e CASINO, J; (Org). *Software Livre e Inclusão Digital.* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

RAMONET, I. *Geopolítica do Caos.* Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1998.

SILVINO, A. M. D.; ABRAHÃO; J. I. Navegabilidade e inclusão digital: usabilidade e competência. *ERA-eletrônica*, 2013, v.2, n. 2. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8038/1/ARTIGO_NavegabilidadeInclus%C3%A3oDigital.pdf. Acesso em: 13 fev. 2016.

YOUTUBE. **Fatec-Inclusão Social.** Video do projeto de Inclusão Digital para a Terceira Idade. Disponível em: < <https://youtu.be/WUaPw2Tfpt0>>. Acesso em: fev. 2016.

G1, TV TEM. **Idosos aprendem a usar internet.** Disponível em: < <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/bom-dia-cidade/videos/t/edicoes/v/idosos-aprendem-a-usar-internet/4653194/>>. Acesso em: fev. 2016.

INGENIUM- NÚCLEO DE NEUROEDUCAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES

Prof. Alexandre Vieira, Prof^a Ms. Rosana Oliveira Silva, Liceu Jardim

alexandre.vieira@liceujardim.com.br

Liceu Jardim

rosana.oliveira@liceujardim.com.br

Eixo Temático- Eixo 1 - Educação Inclusiva

Resumo: Frente à necessidade de construir meios para identificação e atendimento de crianças com Altas Habilidades, iniciou-se um processo de formação e pesquisa para a construção de um programa educacional, com a finalidade de suprir as necessidades de desenvolvimento dessas crianças de forma desafiadora e incisiva. Neste trabalho, está descrito toda a fundamentação teórica estudada, metodologia criada para a identificação e concepção das atividades, além da reflexão e educação do olhar de todo o corpo docente do Liceu Jardim, onde esse trabalho é desenvolvido.

Palavras Chaves: Educação, Altas Habilidades, Superdotação, Neuroeducação.

Abstract: Due to the necessity to find means to identification and support of high ability students, a process of formation and research was started in order to build an educational program aiming at supplying the development needs of these kids in a challenging and incisive way. In this paperwork the whole theoretical foundation studied is described, besides the methodology created to identification and conception of activities. Furthermore, it contains a reflection and educational view of the whole school board of Liceu Jardim, where this project has been developed.

Key words: Education, High Abilities, Talented, Neuroeducation.

1 Introdução

O termo Altas Habilidades faz referência a uma pessoa que possui capacidade significativamente acima da média. Desse modo, as altas habilidades são aptidões que podem ser desenvolvidas por meio de esforço pessoal e do ambiente. No entanto, em contexto escolar, muitas vezes, os estudantes com altas habilidades não encontram espaço e estímulos para seu processo eficiente de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que, segundo estimativa da OMS (Organização Mundial de Saúde), no Brasil existem de 3,5 a 5% de pessoas superdotadas, o presente projeto iniciou-se a partir da necessidade de oferecer desafios extracurriculares aos alunos do Liceu Jardim, instituição de ensino básico situada na cidade de Santo André-SP.

Dessa forma, o presente relato tem como objetivo apresentar o processo de criação do Núcleo de Educação, Pesquisa e Desenvolvimento para Crianças com Altas Habilidades.

2 O núcleo de pesquisa e desenvolvimento para crianças com Altas Habilidades.

A partir da constatação do fato de que, em uma instituição de ensino básico, existiria seguramente uma quantidade razoável de crianças com altas habilidades, um grupo de professores da

instituição de ensino Liceu Jardim, de Santo André-SP, propôs para os gestores da escola a criação de um núcleo para crianças com altas habilidades.

A instituição ofereceu espaço para desenvolver o projeto que foi recebido como muito pertinente pela direção.

O Ingenium – nome pelo qual o projeto é chamado – conta uma sala com computadores (*desktops e tablets*), projetor, murais, mesas de estudo, almofadas para o chão, tapete, estabelecendo-se como uma tentativa de espaço multissensorial. Para além disso, há prateleiras para acomodação de livros e revisteiros. Nos encontros semanais, a estadia, nesse espaço, configura-se apenas como ponto de partida para exploração de outros ambientes da própria escola.

Esse ambiente foi pensado a partir de leituras sobre o *layout* de uma sala de linhagem montessoriana - um espaço que estimule os sentidos, a concentração e o movimento sensório-motor: “*O primeiro problema da educação é providenciar à criança um ambiente que lhe permita desenvolver as funções que a natureza lhe atribuiu*” (MONTESSORI, 1949).

Mesmo tendo algumas características construtivistas, a abordagem da teoria sócio-interacionista (Vygotsky, 1998) respalda a concepção do Núcleo, segundo a qual o indivíduo precisa de um mediador para transformar a sua zona real em zona potencial (ZDP).

Dessa forma, a partir das condições de trabalho permitidas pela arquitetura da sala e também de um conjunto de atividades que partem essencialmente de trabalhos de grupo, o intuito é transformar o mediado (aluno) em mediador, enriquecendo-o em sua aprendizagem e influenciando o seu meio social.

O projeto baseia-se também em dois outros pressupostos teóricos, quais sejam: de Renzulli (1992), em que aponta dois tipos de altas habilidades: a acadêmica e a criativa-produtiva; e das Inteligências Múltiplas (GARDNER 1994), associadas às áreas de conhecimento do sistema educacional.

Os dois tipos de superdotação têm características diferentes. A de contexto acadêmico inclui os alunos com notas altas, que aprendem rapidamente, e, com alto nível de compreensão. Já os indivíduos pertencentes ao grupo criativo-produtivo desenvolvem produtos originais. Para o projeto, ambas são fundamentais e deveriam existir projetos para inter-relacioná-los.

O MEC classifica os Superdotados em 6 grupos, alinhando-se à classificação proposta por Renzulli (1992). Essa classificação é a exemplificada no quadro 2.

Aprofundando-se nas demandas específicas de cada grupo, os professores-mediadores buscam, no conhecimento prévio do aluno com altas habilidades e em sua experiência de vida, a organização de atividades que atendam com mais adequação às necessidades que se desdobram no processo de ensino-aprendizagem de cada um.

A implementação do projeto deu-se, fundamentalmente, em duas etapas. Em um primeiro momento, ocorreu a formação básica dos professores que integrariam o grupo. Além da observação e análise de algumas iniciativas no campo para crianças e adolescentes com altas habilidades – em São Paulo, Rio de Janeiro, Lisboa e França -, mapeou-se qual seria a bibliografia básica para sistematização das terminologias e das práticas mais adequadas que possivelmente seriam adotadas no cotidiano do projeto.

A segunda etapa foi a implementação propriamente dita do núcleo para crianças com altas habilidades, a partir do estabelecimento de turmas, por faixas-etárias arbitrariamente definidas e o efetivo início das atividades, que aconteceriam em encontros semanais de 100 minutos.

3 Metodologia e formação.

Tendo em vista à necessidade da organização de um conjunto de conhecimentos a respeito dos indivíduos com altas habilidades, priorizou-se, de início, a leitura de alguns textos formativos sobre o assunto. A intenção era a criação de um repertório técnico que, posteriormente, servisse de base para as primeiras discussões do grupo de professores-pesquisadores.

O processo de formação iniciou-se com o depoimento de uma professora que é mãe de uma criança diagnosticada com altas habilidades. A fala foi feita para um grupo de docentes de diferentes áreas, do Liceu Jardim, visando à necessidade da discussão sob a perspectiva de múltiplas inteligências para sucesso efetivo do projeto.

Em seguida, a partir de uma discussão orientada, bateu-se quais seriam os planos de ação para criação do núcleo de alunos.

Foi decidido seguir os parâmetros sugeridos por Gardner (1994) sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Em momento posterior, recebeu-se, na escola, a visita de uma psicóloga, psicopedagoga e neuropsicóloga para o depoimento de sua vivência profissional com casos de altas habilidades. Nessa ocasião, também, foram discutidos os caminhos legais para a instauração desse tipo de projeto em uma instituição escolar.

A orientação inicial para a criação do núcleo veio da Professora Dra. Maria Cristina Delou, psicóloga e docente na Universidade Federal Fluminense, em um seminário na UFSCAR, no qual o início do percurso deste projeto foi apresentado.

O processo de formação seguiu-se com visitas a instituições diversas para conhecer a fundamentação do trabalho desenvolvido com crianças e metodologias pedagógicas diferenciadas.

Foram visitadas as instituições:

- **APAHSD** – Associação Paulista de Altas Habilidades e Superdotação, estudo sobre a metodologia de seleção, métodos psicométricos, funcionamento da associação e formação dos docentes
- **Universidade Federal do Fluminense** - visita ao grupo de robótica e matemática, mantida pela universidade no segundo semestre de 2015, como disciplina eletiva para os alunos de graduações em Licenciaturas e pós-graduação em programas da faculdade de pedagogia;
- **NAS** – Núcleo para crianças com altas habilidades proposto pelo governo do Rio de Janeiro;
- **NAAHS** – Sede fluminense do núcleo para crianças com altas habilidades proposto pelo governo federal.
- **Instituto Rogério Stemberg** – Iniciativa privada para crianças com altas habilidades.
- **Projeto Âncora** - Estudo sobre a metodologia de ensino e o espaço físico diferenciado.
- **Escola da Ponte** – Portugal, Conhecer a metodologia pioneira de autonomia e pesquisa.
- **ANEIS** – Portugal, Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação, Estudo dos projetos e atendimento a crianças superdotadas.
- **Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa** – Conversa com a doutora Sarah Bahia sobre superdotação na formação de psicólogos e docentes.
- **Superdotação nas escolas Francesas** - Apoio da psicóloga de desenvolvimento Daniela Perciano-Terreros de Béziers.

4 Métodos de seleção

Güntter ressalta o papel do educador no encaminhamento do desenvolvimento de pessoas a fim de encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que se necessita para se tornar o melhor ser humano que se pode vir a ser (Günter, 2000).

O processo de seleção do Núcleo para crianças com altas habilidades do Liceu Jardim aconteceu por duas vias: a apresentação de laudos fornecidos essencialmente por psicólogos e a indicação feita pelos docentes da escola.

5 Desenvolvimento

As primeiras atividades desenvolvidas no núcleo propunham-se a permitir com que o aluno esboçasse mais ciência sobre suas próprias habilidades. Para tal, ainda partindo da Teoria das Inteligências múltiplas, para fins didáticos, as habilidades foram apresentadas da seguinte forma para os alunos:

Tipo Intelectual	Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.
Tipo Acadêmico	Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.
Tipo Criativo	Relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.
Tipo Social	Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção apurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial	Pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas para essas atividades e alto desempenho.
Tipo Psicomotor	Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Fonte: Portal do MEC (2006)

Após a classificação das habilidades específicas de cada criança, foram desenvolvidas atividades com jogos, dança, enigmas, pesquisas, criatividade e construção.

Figura 2- Atividades Ingenium (fundamental I)



Figura 3- Atividades Ingenium (fundamental II)



Fonte: Própria do autor

Os grupos foram divididos por faixa etária: infantil, 1º e 2º anos; 3º, 4º e 5º anos; 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os encontros são semanais e têm duração de 100 minutos. Todos os projetos são monitorados – alguns propostos pelos educadores, outros, pelos próprios alunos.

A família é informada do processo comportamental, social e desenvolvimento cognitivo dos alunos e todo o progresso do mesmo no projeto a cada 6 meses por meio de relatórios individuais desenvolvido pelos professores.

6 Resultados preliminares

Até o momento, a leitura dos textos, o conhecimento das terminologias, o contato com a legislação vigente, mais as visitas a instituições, orientação de profissionais, como as psicólogas Dra. Maria Cristina Delou, Dra. Marieliz Toledo Arruda, a neurocientista, Dra. Elvira Lima e todos os pedagogos e psicopedagogos que fazem parte do corpo docente do colégio constituíram a fundamentação teórica que a equipe possui para a construção do núcleo.

Tem-se planejado a sistematização de uma bibliografia básica sobre o assunto para servir de porta de entrada para novos membros do grupo de pesquisadores.

Percebeu-se, também, nas leituras, um aspecto que tem sido salientado que crianças com altas habilidades não constituem um grupo homogêneo e que existem distintos grupos de inteligências, variando suas habilidades cognitivas, seus atributos de personalidade e níveis de desempenho. Nesse sentido, o estudo de diversos estilos de aprendizagem tem se tornado uma necessidade incontornável e imediata para metodologia das atividades a serem desenvolvidas.

Para tanto, tem-se revisitado modelos alternativos de espaços formais e não-formais de ensino, como a escola da Ponte e o Projeto Âncora, que trabalham com formatos diferenciados do espaço educativo convencional, aproximando-se daquilo que Renzulli (1992) propôs como teoria para o desenvolvimento da criatividade produtiva.

Por fim, para a identificação dos alunos com altas habilidades e consequente criação do grupo de trabalho, foi utilizada uma avaliação processual e multidimensional.

Esse método baseia-se na criação de questionários investigativos sobre as habilidades do indivíduo e a maneira como ele se comporta frente a situações de trabalho e comportamento social – de ponto de vista familiar, afetivo e acadêmico.

Registra-se o caráter informal dessa investigação, furtando-se a qualquer tipo de avaliação clínica. Esta, em um segundo momento, poderá ser feita pela família, caso se entenda a necessidade de um parecer técnico.

Nas reuniões realizadas semanalmente tem-se definido, com a ajuda dos professores-mediadores, um cronograma de atividades para viabilização de projetos multidisciplinares, que não estão sujeitos às avaliações quantitativas-padrão, também praticadas pelo ensino acadêmico da escola.

7 Considerações Finais

No momento, o núcleo para crianças com a altas habilidades do Liceu Jardim está às vésperas do início do terceiro semestre de suas atividades. Por se tratar de um projeto construído a partir da observação e análise de outras iniciativas semelhantes e também por se ancorar em uma bibliografia interdisciplinar que ainda está elegendo seu cânone, a proposta do núcleo é seguir com sua vocação de celeiro de pesquisadores no tema para que os mesmos se invistam do papel de

professor-mediador e consigam colaborar mais efetivamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes com altas habilidades.

Imagina-se que o próximo passo seria a sistematização de todas as atividades já desenvolvidas pelos integrantes do núcleo e também as que ainda são pretendidas pelos professores-mediadores. Além disso, seria de fundamental importância a organização de todas as observações feitas sobre as crianças e os adolescentes, a fim de apurar as transformações promovidas pelas atividades propostas ao longo dos encontros semanais. Isso permitiria que se refinasse a influência do Núcleo na vida acadêmica dos alunos e também geraria abundante material para pesquisas futuras.

Por ora, o Ingenium configura-se como um espaço-tempo privilegiado de formação-expressão das crianças com altas habilidades do Liceu Jardim. Sua estrutura, bem como sua dinâmica, apresentam-se como convidativas aos olhos das crianças e dos adolescentes que, muito provavelmente, em contextos de ensino-regular, veriam suas potencialidades cognitivas subaproveitadas.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, E. M. L. S. **Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. Psicologia em estudo**, 2006.
- ANDRÉS, A. **Educação de Alunos superdotados/altas habilidades**. Brasília: Câmara dos deputados, 2010.
- BRASIL. A. **Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2007.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GÜNTER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000
- MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil**. 2013, 159 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós – Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- MONTESSORI, M. **The Absorbent Mind**. Índia: [The Theosophical Publishing House](http://TheTheosophicalPublishingHouse.com), 1949.
- RENZULLI, J. **A general theory for the development of creative productivity through de pursuit of ideal acts of learning**. Gifted Child Quartely, 1992.
- RUSSO, F. Fonte:**Supereficientemental**:<https://supereficientemental.com/2015/04/25/diagnosticos-aneis-de-renzulli/> (2015).
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: DIALOGANDO COM ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiane Salomão Souza 1¹

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

salomaopsico@yahoo.com.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever o processo de intervenção realizado com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola do sistema municipal de educação de Presidente Prudente. A pesquisa-intervenção seguiu os pressupostos da teoria histórico-cultural, visando descrever como uma intervenção desta natureza pode contribuir para o processo de transformação da consciência dos estudantes e suas implicações para as mudanças dos seus pensamentos, sentimentos e ações na sala de aula e na escola. Foram seguidos os pressupostos presentes no método materialista histórico dialético para se pensar a escola, suas relações e possibilidades de transformação. Esta intervenção além de romper com modelo clínico, também favoreceu o processo de inclusão de estudantes, pois não foram enfatizadas as dificuldades, mas buscou-se a estimulação de aprendizagens que necessitavam ser desenvolvidas ou aprimoradas. Foi proposto a criação de um “espaço de aprendizagem” para os estudantes, a partir da mediação de atividades ludo-pedagógicas que possibilitou transformações qualitativas nos sujeitos. Podemos constatar que a estimulação das funções psicológicas como atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação, por meio da mediação de atividades ludo pedagógicas auxiliaram na aquisição de diversas habilidades dos estudantes.

Palavras chave: Intervenção na escola, Teoria histórico-cultural, Inclusão.

Abstract: This article aims to describe the intervention process conducted with the students of the third grade of elementary school, a school of the municipal education system of Presidente Prudente. Research-intervention followed the assumptions of historical-cultural theory, aiming to describe as an intervention of this kind can contribute to the process of transformation of consciousness of students and its implications for the changes of your thoughts, feelings and actions in the classroom and in school. Were followed the assumptions present in the historical materialist dialectic method to think about the school, its relations and possibilities of transformation, this intervention in addition to breaking with clinical model, also favored the process of inclusion of students, because were not emphasized the difficulties, but sought to the stimulation of learning need to be developed or improved. It was proposed the creation of a "learning space" for students, the from the mediation of ludo-educational activities which allowed qualitative transformations in the subject. We can see that the stimulation of psychological functions such as attention, memory, thinking, language and imagination, through the mediation of ludo activities assisted in the acquisition of several teaching skills of students.

Keywords: Intervention in school, historical-cultural Theory.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de intervenção realizado com os estudantes de uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente.

O interesse em desenvolver uma pesquisa propondo a intervenção com estudantes dentro da escola surgiu do trabalho que tenho realizado como psicóloga, junto às escolas municipais, acompanhando casos de estudantes encaminhados para avaliação.

O aumento das queixas escolares, devido a agressividade, problemas comportamentais e de aprendizagem, são desafios os quais me deparo diariamente no desenvolvimento do trabalho como psicóloga, no Centro de Avaliação e Acompanhamento – (C.A.A.), serviço situado na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), serviço esse, estruturado a partir de uma equipe interdisciplinar que conta também com as áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e serviço social.

Temos acompanhado pela mídia e pelos estudos de autores como Patto (1997), Moysés e Collares (1994) e Souza (1997), que a educação enfrenta diversos problemas, como a relação professor-aluno que se encontra muito desgastada, assim como as dificuldades de implementação de processos de ensino-aprendizagem qualitativos, o baixo desempenho escolar dos estudantes, dentre outras situações vivenciadas no interior das escolas.

Dentre os problemas que se apresentam na educação, considera-se relevante o aumento de queixas escolares de estudantes com problema de aprendizagem, os quais são encaminhados para avaliação em especialistas e que saem dos consultórios com diagnósticos de possíveis transtornos, distúrbios e déficits de atenção, memória, concentração, quase sempre com a prescrição para uso de medicamentos, fato que tem causado o elevado índice de medicalização na educação nacional.

Na década de 1980 Machado e Souza (1997) analisaram o perfil das crianças consideradas “problema” encaminhadas para avaliação psicológica, destacaram que tais sujeitos eram oriundos de escolas públicas e pertencentes às camadas mais pobres da população. Os problemas atribuídos às crianças relacionavam-se a dificuldades cognitivas/ intelectuais e emocionais, compreendidos apenas no plano individual e de forma naturalizada.

Atualmente é possível identificar que as queixas escolares persistem como no passado, no entanto apresentam certas inovações e se ampliam para diferentes esferas do comportamento humano de forma a complexificar a sua compreensão e análise. Asbhar (2012) ressalta a reedição destas queixas amparadas no modelo organicista, no qual são enfatizados os aspectos biológicos, que podemos verificar atualmente nos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Esta forma reducionista e naturalizante de entender os fenômenos escolares, voltando-se apenas para os sujeitos, desconsiderando os fatores sociais, foi fortemente criticada por diversos

autores, como Patto (1997), Moysés e Collares (1994) e Souza (1997). Destacamos o alerta de Souza (1997) para as conseqüências desta tendência não apenas para os psicólogos, mas também para os professores, pois ao adotar um modelo “clínico psicológico” a queixa escolar é compreendida apenas num contexto psíquico e desconsidera-se o processo pedagógico.

A autora ressalta que os psicólogos ao adotarem o modelo “psicologizante” ou “medicalizante” diante da queixa escolar, passam explicar a realidade negando as influências postas na sociedade, ou seja, negando as "determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrando as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social" (SOUZA, 1997, p.31-32).

Concordamos com Tuleski e Eidt (2007) ao proporem o enfoque para a compreensão das dificuldades das crianças no processo de escolarização e não nos problemas/distúrbios de aprendizagem, na busca de romper com a atribuição pelo não aprender à criança ou a supostos distúrbios de aprendizagem.

Diante do gravíssimo problema da medicalização da educação, conseqüência de práticas psicologizantes, baseadas num modelo clínico de atuação, que não contribuem em nada para o avanço na compreensão dos problemas educacionais, mas que ao contrário, apenas rotulam e culpabilizam os sujeitos, verificamos a necessidade de uma intervenção de natureza histórico-cultural na escola.

Este tipo de intervenção na escola além de romper com modelo clínico, também favorece o processo de inclusão de estudantes, pois não se enfatizam as dificuldades, mas busca-se evidenciar as potencialidade dos sujeitos e a estimulação de aprendizagens que necessitam ser desenvolvidas ou aprimoradas.

A pesquisa-intervenção seguiu os pressupostos da teoria histórico-cultural, visando descrever como uma intervenção desta natureza pode contribuir para o processo de transformação da consciência dos estudantes e suas implicações para as mudanças dos seus pensamentos, sentimentos e ações na sala de aula e na escola. As intervenções ocorreram semanalmente, no decorrer do ano de 2016, nas quais foram realizadas atividades ludo-pedagógicas em sala de aula e demais espaços da escola.

Como afirmamos acima, nesta intervenção buscou-se romper com o modelo clínico de avaliação e atuação, propondo a realização de atividades diversificadas, feitas pelos estudantes em grupo. As atividades ludo-pedagógicas tinham o objetivo de estimular funções psicológicas como atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. O desenvolvimento qualitativo destas funções possibilita a aquisição de outras habilidades, como leitura e escrita, raciocínio lógico matemático, melhora na atenção voluntária e nas ações dos estudantes.

Desta forma, esta pesquisa propôs a criação de um “espaço de aprendizagem” para os estudantes, a partir da mediação de atividades ludo-pedagógicas, não enfatizando suas dificuldades, mas estimulando o desenvolvimento do grupo. Em nenhum momento da intervenção houve a preocupação em classificar ou diagnosticar os estudantes e sim de estimular suas potencialidades, enfim seu desenvolvimento humano.

2 Metodologia

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental ciclo I, de uma escola pública do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente. A direção da escola solicitou que a intervenção ocorresse nesta sala, por ser composta por estudantes com problemas de aprendizagem, defasagem de conteúdos escolares, dificuldades no processo de aprendizagem da leitura/escrita e cálculos matemáticos, além de problemas de agressividade e indisciplina. Importante destacar que a sala era composta por 20 estudantes, sendo que apenas 03 eram do sexo feminino. As intervenções ocorreram uma vez por semana, no decorrer do ano de 2016. As atividades foram realizadas pelo grupo em sala de aula e na quadra da escola.

Os sujeitos da pesquisa apresentavam comportamento agitado, impulsivo, tinham dificuldade para seguir regras, demonstravam agressividade e constantemente disputavam e desafiavam uns aos outros. A maior parte dos sujeitos do grupo era do sexo masculino e por isso “brincavam” de luta, intimidando uns aos outros constantemente.

A minoria apresentava comportamento mais retraído, reservado, se isolando em alguns momentos. As meninas se queixavam muito dos meninos, pois eles “mexiam” muito com elas, puxavam seus cabelos, pegavam os materiais, falavam “palavrão” e até tentavam “brincar” de luta com elas. Havia um menino do grupo que se isolava, demonstrava-se apático, ficava afastado em todas as atividades e quase não verbalizava nada.

Era comum surgirem queixas a respeito de algum estudante desta sala, e por isso eram encaminhados para a diretora da escola.

Participaram destes momentos de intervenção quatro membros do GEIPEE – THC, Grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar e teoria histórico-cultural da UNESP, sendo um doutorando e três estagiários do curso de educação física e dois estagiários do curso de Psicologia da UNOESTE, a professora da sala de aula e a pesquisadora. As intervenções tinham duração de duas horas e as atividades realizadas nestes momentos foram devidamente registradas para auxiliarem na análise qualitativa do processo de desenvolvimento dos estudantes. A pesquisadora acompanhava todo o período de intervenção, observava e realizava o registro de todo o processo, descrevendo a atividade desenvolvida, os objetivos, as ações dos sujeitos da pesquisa e no encerramento da intervenção, suas verbalizações a respeito da atividade. Os membros do

GEIPEE – THC após a intervenção também faziam um relatório descrevendo as etapas e as ações dos sujeitos da pesquisa. Os registros seguiam um roteiro contendo a descrição da atividade, os objetivos, materiais ou recursos utilizados, início, desenvolvimento da atividade, encerramento e ações dos sujeitos em todas estas etapas.

A observação sistemática do cotidiano da escola e das atividades feitas pelos estudantes, além da observação de suas ações, linguagem, relações sociais, dentro outros aspectos, possibilitaram o acompanhamento dos resultados da intervenção, no que se refere aos avanços dos estudantes. Neste trabalho iremos descrever os resultados que foram verificados a partir da observação durante as atividades e de relatos da professora no decorrer destas situações de aprendizagem. Os membros do GEIPEE-THC, estagiários e pesquisadora analisavam os resultados de cada intervenção, comparando com o início do processo, o que possibilitou verificar os avanços qualitativos dos sujeitos da pesquisa, no que se refere ao comportamento, interação social, respeito às regras, agressividade, entre outros.

Sobre o processo de intervenção histórico-cultural na escola Nunes & Viotto Filho (2016) afirmam que ao se lançar mão dos pressupostos presentes no método materialista histórico dialético para se pensar a escola, suas relações e possibilidades de transformação, conhece-se a realidade escolar pela via do pensamento, não para adaptar-se à ela, mas sim, para transformá-la. Afirmam os autores que a apropriação do método dialético de compreensão da realidade e as possibilidades de transformação da escola caminham juntos no trabalho de intervenção e pesquisa, no sentido de oferecer contribuições teórico-práticas e críticas para o processo de transformação das relações sociais na escola e, simultaneamente, de transformação da estrutura e dinâmica da própria escola.

3 Apresentação e discussão dos resultados

No início do processo de intervenção a professora constantemente precisava resgatar as regras com o grupo, refletia muito com a sala sobre o comportamento de todos e demonstrava ter paciência e afetividade com os estudantes.

Diante destes comportamentos dos estudantes as primeiras intervenções com o grupo foram difíceis, as regras precisavam ser repetidas constantemente e quase sempre não conseguiam atingir as propostas das atividades de forma satisfatória. Verificamos que o comportamento e as relações entre os estudantes, eram os temas que precisavam ser trabalhados inicialmente.

Desta forma, cada encontro do processo de intervenção foi estruturado em etapas nas quais, inicialmente conversávamos com o grupo, depois apresentávamos a proposta da atividade, orientávamos durante a execução da atividade e concluíamos com reflexões a respeito da atividade realizada e do comportamento do grupo durante a execução.

Os temas “emoção e sentimento” foram trabalhados nas primeiras intervenções com o grupo, foram utilizados recortes de revistas com os quais os participantes produziram uma colagem e relacionaram com suas emoções e sentimentos. Foram utilizadas outras atividades para estimular a compreensão dos sentimentos, os estudantes elaboraram frases usando sentimentos, depois conversaram em grupo. Nestas primeiras intervenções apresentaram comportamento impulsivo, responderam as perguntas com pouca reflexão, tiveram dificuldade para seguir regras e manifestaram agressividade.

Foi feita atividade com objetivo de estimular a expressão/manifestação de sentimentos para os funcionários da escola, professores e entre as crianças. O grupo escreveu seus sentimentos em “mãozinhas” de papel e escolheram pessoas da escola para entregarem. Conseguiram realizar a atividade, expressaram seus sentimentos, alguns profissionais da escola se surpreenderam ao serem presenteados com as “mãozinhas”, no entanto os problemas com regras ocorreram, necessitando de constante intervenção.

Foi proposta como atividade de intervenção, trabalhar os sentimentos do filme “Divertidamente (Disney Pixar)”, raiva, alegria, tristeza, medo e nojinho. Esta primeira etapa da atividade foi realizada em sala de aula. Foram feitas perguntas para as crianças com intuito de resgatar os sentimentos dos personagens do filme. Algumas crianças lembraram e falaram para o grupo os nomes dos sentimentos, foi perguntado o que era cada sentimento e as crianças foram verbalizando suas explicações.

Posteriormente, foi feita outra etapa da atividade na quadra da escola, onde as crianças sentaram em círculo e perguntamos os nomes dos sentimentos e conforme as crianças falaram, fomos perguntado como se escrevia cada um deles, as crianças conseguiram soletrar. Depois que os sentimentos foram montados com letras móveis, foi proposto que as crianças fizessem um percurso com atividades diversas, como andar entre os pinos de boliche, andar sobre a corda, pular nos bambolês e pular corda. Terminando o percurso, cada criança pegou uma letra para formar os sentimentos em outro canto da quadra. Os Objetivos desta atividade eram de desenvolver a compreensão sobre os sentimentos, identificá-los em si e nos outros, estimular o reconhecimento de letras, a leitura e habilidades motoras. Algumas crianças ficaram com “medo”, demonstraram insegurança e verbalizaram que não sabiam pular corda. A maioria dos meninos tentou pular corda, alguns já sabiam e outros não. As meninas demonstraram mais resistência, sendo que uma delas, só fez o percurso porque a pesquisadora o fez junto com ela. Conseguiram montar as frases, as crianças com mais dificuldade receberam ajuda das outras, os sentimentos mais manifestados foram a “raiva” e a “tristeza”. Apresentaram dificuldade na compreensão dos sentimentos, problemas com regras, agressividade, disputa entre si, insegurança diante de atividades motoras que não conheciam.

Diante dos problemas de agressividade e falta de cooperação em grupo, foi desenvolvida uma atividade com bexigas, nas quais foram colocadas frases sobre gentileza, o grupo tinha que manter as bexigas no ar, mesmo com a retirada de alguns membros do grupo, deixando esta tarefa mais difícil. No final ficou apenas uma criança para manter todas as bexigas no ar. O objetivo era de desenvolver a cooperação e o entendimento da importância da participação de todos os membros do grupo. Conseguiram seguir as propostas da atividade, tentaram burlar algumas regras, mas após intervenção conseguiram respeitá-las e conseguiram compreender a importância de todos colaborando em grupo.

Diante das transformações verificadas nas ações dos estudantes, concordamos com Tuleski e Eidt (2007, p. 534)

O ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza a cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento. Quando se compreende o homem como um ser social, que se humaniza ou desumaniza de acordo com as práticas desenvolvidas ou não no seio das relações sociais de produção, este quadro se altera radicalmente.

Nas demais intervenções foram utilizadas atividades diversas que estimularam a participação e trabalho em grupo, colaboração e respeito às regras. Verificamos que no decorrer do período de intervenção os estudantes foram internalizando as regras, a agressividade diminuiu consideravelmente, o interesse em participar das atividades foi aumentando e passaram demonstrar mais afetividade entre si. Pode-se observar que os estudantes foram se vinculando mais a professora e manifestaram mais afeto e melhoras em seus comportamentos. Sobre o processo de internalização destacamos

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica nas relações sociais antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Mediante o processo de internalização ocorre a transformação do conteúdo das relações sociais em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. (TULESKI e EIDIT, 2007, p. 532)

Em uma das intervenções foi confeccionada massa de modelar dentro da sala de aula, todos foram participativos e demonstraram satisfação durante a atividade. Depois de concluída a confecção da massa, foi proposto que as crianças dessem forma a palavras escritas na lousa. Tais palavras se referiam a brincadeiras e a esportes. Algumas crianças precisaram de ajuda, pois não conseguiram dar formas as letras. Posteriormente foi proposto que fizessem as letras do alfabeto, algumas crianças que apresentavam, segundo relatos da professora, dificuldade para fazer cópia da lousa, tiveram êxito com a massa de modelar. Alguns se interessaram em copiar a receita da massa da lousa para fazer em casa. Constatamos melhora qualitativa nos estudantes, pois apresentaram comportamento menos agitado, seguiram regras, colaboraram e conseguiram

cumprir as propostas da atividade. O objetivo desta atividade era de estimulação da leitura e escrita, estimulação de funções como memória, atenção, imaginação.

Nas últimas intervenções foram realizadas atividades que resultaram em uma apresentação teatral. A primeira atividade foi a criação de um personagem, descrevendo suas características e seus “poderes”. O objetivo era de estimular o desenho e funções como a imaginação, os estudantes foram participativos, se dedicaram ao desenho, conseguiram criar os personagens e suas características. Alguns tiveram dificuldade para desenhar e precisaram de mais estímulo, respeitaram as regras e ajudaram uns aos outros. A segunda atividade foi a elaboração de uma história coletiva, foi elaborada uma história contendo os personagens que as crianças inventaram na semana anterior. O objetivo era de estimular a construção coletiva de uma história e funções como memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação e sentimentos. Os estudantes conseguiram elaborar a história, foi necessário auxílio em alguns momentos e algumas crianças apresentaram timidez. Nas demais intervenções foi feito o ensaio da peça teatral, a confecção do cenário e dos figurinos dos estudantes. O processo de intervenção com esta sala de aula foi encerrado com a apresentação da peça teatral para a escola.

4 Conclusão

Esta pesquisa foi proposta com o intuito de romper com modelo clínico de avaliação e atuação, e favorecer a inclusão dos estudantes, realizando uma intervenção dentro da escola. Verificamos que no decorrer do processo de intervenção os estudantes apresentaram mudanças qualitativas no que se refere a interação social, comunicação, compreensão em relação aos sentimentos, comportamento, colaboração em grupo, dentre outros aspectos. Segundo relatos da professora, os estudantes conseguiram apresentar avanços na aquisição da leitura e escrita e cálculos matemáticos. Podemos constatar que a estimulação das funções psicológicas como atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação, por meio da mediação de atividades ludo-pedagógicas auxiliaram na aquisição de diversas habilidades dos estudantes. Concluímos que com esta intervenção na escola foi possível fortalecer a autoestima do grupo, que se apresentava muito baixa e a melhora nas relações sociais entre os estudantes, a construção de um “espaço de aprendizagem” na escola foi fundamental para efetivar transformações qualitativas nos sujeitos.

Referências

ASBHAR, F.S.F. In: **Novas velhas explicações sobre o fracasso escolar** In: *Psicologia e educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica* .1. ed. Birigüi, SP : Boreal Editora, 2012.

COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Idéias (23), São Paulo, FDE, 25-31. 1994.

MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

NUNES, R.L. & VIOTTO FILHO, I.A.T. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, , pp. 531-540.set./dez., 2007.

LIMITES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFSP

Bruno Teremussi Neto¹

¹Professor da Área de Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

brunoadm@ifsp.edu.br

Eixo Temático 1: Educação Inclusiva • Diversidade, Inclusão, Contextos e/ou questões sociais.

Resumo: *O objetivo do artigo é descrever os procedimentos de estruturação da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), bem como, problematizar o levantamento documental e bibliográfico já realizado. O objeto de estudo é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa tem como um dos seus princípios norteadores a inclusão educacional e social de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica. A pesquisa tem como objetivos identificar e analisar os limites e as contradições do processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Assume-se como perspectiva teórica e epistemológica o Método do Materialismo Histórico Dialético.*

Palavras chave: *PROEJA; Política Educacional; Educação Profissional.*

Abstract: *The objective of the article is to describe the procedures for structuring the master's research linked to the Post-Graduate Program in Education of the University of the West of São Paulo (UNOESTE), as well as to problematize the documental and bibliographic survey already carried out. The object of study is the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults (PROEJA). This program has as one of its guiding principles the educational and social inclusion of youth and adults in the federal network of professional and technological education. The research aims to identify and analyze the limits and contradictions of the PROEJA implementation process at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). The Method of Historical Dialectical Materialism is taken as theoretical and epistemological perspective.*

Keywords: *PROEJA; Educational politics; Professional education.*

1 Introdução

No contexto da educação brasileira, desafios vêm surgindo nas questões ligadas ao trabalho e à educação devido à falta de compreensão da articulação que pode ser feita entre o saber elaborado e a qualificação profissional, ou pela necessidade de não confundir educação técnica com o processo de educação profissional.

A articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional sinaliza para a consolidação de uma Proposta Pedagógica que considera a preparação básica para o trabalho, oferecendo possibilidades de inclusão àquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar em idade adequada.

O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi instituído por meio do Decreto nº. 5.478/05 e atualizado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/06, que instituiu, na Rede Federal, a necessidade de inserir jovens e adultos anteriormente excluídos do processo educacional.

O documento base apresenta uma discussão acerca da necessidade do Programa, onde estão expostas as orientações a respeito da sua implantação, já sinalizado como uma política em construção. Ao longo de todo o documento assinala-se a necessidade de que ele não se torne uma proposta efêmera e passageira que venha a acompanhar as mudanças de lideranças governamentais.

Nessa abordagem, frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, baixa escolaridade e desqualificação de mão de obra em diversos setores produtivos do Brasil, o discurso governamental assegura que é fundamental que essa política de educação, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional.

Dados colhidos pelo INEP mostram que o Brasil aumentou a oferta de Educação Profissional de nível técnico. As políticas para a EJA vêm se ampliando, pautando-se no desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que buscam respeitar as dimensões sociais e econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. Isso representa a garantia do acesso de todos à educação.

Segundo Kuenzer (2009, p. 26),

desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

Desta maneira, o PROEJA é um projeto original e contemporâneo que implica a união de três áreas diferenciadas, as quais, infelizmente, não vêm conseguindo conversar entre si. Por não ter esse diálogo, se instaura uma realidade preocupante abarcando a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos em uma articulação quase sempre oca e desarticulada. Apesar de contar com o apoio do Governo Federal, esse programa ainda não descobriu seu devido lugar, dentre as inúmeras modalidades de ensino ao longo da história dos Institutos Federais de Educação.

2 Referencial Metodológico

O artigo é centrado na problematização dos limites e contradições do PROEJA do ponto de vista documental e bibliográfico. A metodologia adotada na pesquisa segue uma abordagem materialista histórico-dialética de avaliação e identificação do PROEJA no âmbito da política de

educação profissional partindo do estudo e da compreensão dos referenciais teóricos que o embasam, da análise dos documentos emitidos pelo MEC e pelo IFSP e de entrevistas com gestores envolvidos no desenvolvimento do programa.

Para a coleta de dados serão utilizados a análise documental e a aplicação de um questionário junto aos Diretores dos Campus do IFSP, buscando, desse modo, atores que possam contribuir com o entendimento acerca do PROEJA por visões e experiências. No artigo, o eixo central é a análise documental e bibliográfica.

Para Trivinos (1987, p. 51), “o materialismo histórico dialético realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. O materialismo histórico dialético trabalha com a categoria da contradição, os elementos mais determinantes de seu desenvolvimento, a totalidade de suas relações, considerando que a realidade não é neutra, mas sobreposto de contradições, uma mais determinante que outra, as quais ocorrem em uma determinada condição histórica.

Fonseca (2002, p. 32) explica que qualquer pesquisa científica tem em seu início um levantamento bibliográfico e afirma que é a “pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Com isso, o pesquisador terá subsídios para seu processo investigativo ao longo da pesquisa. Paralelamente ao estudo bibliográfico, foram selecionados documentos legais vinculados ao processo de implantação do PROEJA. Esses documentos, segundo Lakatos (1991), caracterizam-se como uma importante fonte primária. O objetivo dessa análise documental é reconstituir o processo de formulação do PROEJA, em todas as suas dimensões, ou seja, concepção, objetivos, financiamento, base jurídica, desenho funcional, estratégia operacional, cronograma, metas, distribuição de responsabilidades.

A análise dos documentos oficiais é elemento importante para compreender o processo de funcionamento de uma Política Pública. Sobre essa questão, Gil (2002, p. 46) alerta para a importância desse procedimento, pois “constituem fonte rica e estável de dados”, tornando-se condição fundamental para o processo de análise dos dados empíricos que serão coletados a partir de outros procedimentos.

Vale ressaltar que, no âmbito da pesquisa, para além da análise documental, procederemos com a aplicação de um questionário, que conforme Gil (2002) é a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, interesses e expectativas do sujeito pesquisado. Em linhas gerais com o questionário identificaremos os desafios da implementação de uma Política Institucional para o PROEJA no IFSP, sob a ótica dos gestores responsáveis.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação, que

segundo Gil (2002, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas”.

Para a análise de dados utilizaremos a Triangulação de Dados, que conforme ensina Trivinos (1987), “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Os dados serão triangulados em consonância com o referencial teórico assumido, mediante a criação de unidades analíticas.

3 Discussão Documental

Diante da análise documental realizada até o momento, percebemos que a implantação, implementação e consolidação do PROEJA na rede federal trouxe diversas tensões, inúmeros questionamentos e muitos desafios. No entanto, podemos reconhecer que o PROEJA não é mais um programa efêmero, mas uma política pública que precisa avançar e fortalecer. Contudo, é preciso lembrar que existem embates que são históricos, envolvendo a educação profissional e a educação de jovens e adultos no Brasil. Aqui é necessário enfatizar que o PROEJA, diferentemente dos outros programas, e apesar das dificuldades, vem se consolidando como uma política pública, embora ainda não seja compreendida como tal pela maior parte dos profissionais da rede federal.

Nesse ínterim, é importante entendermos as diferenças entre políticas públicas e políticas sociais. Esses conceitos só serão mais bem percebidos quando se tiver clara a distinção entre Estado e Governo. Para Höfling, o Estado é pensado “como o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo”, enquanto que o Governo é visto “como o conjunto de programa e projetos que parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo”. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Diante dessa diferenciação ponderamos que, “as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (HÖFILING, 2001, p. 31). Dessa forma, a autora infere que a educação é considerada “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). Isso requer dizer que algumas políticas sociais podem ser compreendidas como uma ação reguladora a serviço do Estado que convergem para a busca de uma assimetria entre “proprietários do capital” e “proprietários da força de trabalho”, ou seja,

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Para nosso debate, é importante presumir que “a política pública em geral e a política

social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p. 25). Nessa perspectiva, compreendemos que a política pública vem buscar uma identificação de um determinado problema para se criar ações para o contexto social e esse entendimento nos possibilita pensar nas políticas públicas para a educação profissional de jovens e adultos, implantadas pelos governos, especialmente a que tratamos nesse trabalho, o PROEJA.

Nesse sentido, Oliveira (2012) traz importantes ponderações sobre essa questão no âmbito da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos e apresenta várias discussões sobre as políticas públicas nesse universo. Sobre essas controvérsias, o autor critica a visão de que a preparação para o mercado de trabalho seria o único dispositivo capaz de inserir uma grande parte da população que está à margem da sociedade. Para ele, isso aviva cada vez mais a precarização do trabalho e ao falar da qualificação da educação profissional brasileira, sinaliza que a educação profissional avocou uma grande importância na história da educação brasileira e acrescenta:

A certeza de que o emprego, no momento atual, é um sonho difícil de se concretizar coloca para as pessoas – particularmente a juventude – poucas possibilidades de visualizarem a vida em sociedade, a não ser como uma grande arena de disputa de individualismo nesta competição, aqueles que dispuserem de melhores estratégias de sobrevivência poderão, pelo menos, desfrutar do direito de serem explorados pelo capital ao venderem sua força e trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p.79).

Nesse aspecto, adotando a educação profissional como sendo, talvez, a principal ação política governamental nessas primeiras décadas do século XXI, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff lançaram mão de várias ações por meio de documentos reguladores dessa reconstrução das políticas públicas envolvendo esse cenário.

No início do Governo Lula se avivou o debate sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Existiram muitos conflitos de base política e teórica para a formulação de uma proposta, resultando no Decreto 5.154/2004, indicando a possibilidade de integração e repeliu-se o dualismo existente no Decreto anterior, 2.208/97, que mantinha em sua organização a separação entre a formação geral, destinada para aqueles que ingressariam no ensino superior, e a formação técnica, direcionada a preparar para o mercado de trabalho. Nesse sentido, de forma tímida, em 2005, a rede federal que também passava por profundas mudanças, iniciava a implantação do ensino médio integrado. Nesse cenário, essa iniciativa demandou outras ações numa experiência de estruturar as políticas para efetivamente ocorrer essa integralização.

Nesse período, outra considerável decisão, foi a publicação do decreto 5.478/2005, criando o PROEJA. Esse decreto definiu que, a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição

da rede federal de educação fossem destinadas ao ensino médio integrado na modalidade EJA. Porém, até aquele momento, as escolas técnicas federais não haviam atuado nessa modalidade.

Ainda que identificadas com a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, as políticas educacionais e as políticas públicas são geradas em um determinado modelo socioeconômico, o que faz com que políticas públicas de governo sejam em muito definidas pelas políticas de Estado. Apple (1999) esclarece de forma inequívoca, que desde as últimas décadas do século XX, o Estado vem passando por profundas modificações, sendo reorganizado e contextualizado na tentativa de sobrepujar o Estado de Bem-Estar Social, seguindo critérios e objetivos neoliberais. Não podemos esquecer que tais modificações têm repercussão nos distintos contextos sociais e econômicos, manifestando-se também no campo educacional.

Do mesmo modo, essas políticas cada vez mais se sedimentam nos diversos contextos, a partir de um discurso hegemônico, com o intuito de reconstituir o senso comum com vistas a revelar que este é o sistema mais articulado às novas necessidades dos mercados globalizados e de intensa competitividade.

Na área da educação profissional e de adultos, o foco tem sido a preparação para o trabalho, nas diferentes versões, ora como formação profissionalizante obrigatória, ora como preparação para o trabalho, ora como educação para a empregabilidade. Esta última mais sincronizada com os ditames neoliberais.

A educação técnica e profissional, especialmente nos Institutos Federais, tem sido amplamente discutida com foco na educação integrada. A discussão versou sobre modelos de ensino e sobre o tipo de oferta. É neste cenário de inúmeras reformas da educação profissional, muitas orientadas para a empregabilidade e para o mercado, que surge o PROEJA, como uma inovação. As propostas de políticas já estruturadas para Educação de Jovens e Adultos e Qualificação Profissional remetem-nos ao seguinte panorama: por um lado, a orientação das agências internacionais no sentido de propor uma educação separada entre Formação Profissional e Ensino Regular, voltada para o mercado, destinada a formar mão de obra; e, por outro lado, a tradição do pensamento crítico em educação, no Brasil, que sempre se posicionou em direção a uma integração da Educação Profissional com o Ensino Regular. Nesse sentido, há uma clara tensão entre as lutas históricas e as políticas públicas, num embate em torno da definição do conteúdo das políticas educativas nesse campo.

Nunca é demais insistir que a educação no Brasil tem sido marcada pela desigualdade social, cultural e econômica. Essa desigualdade histórica fez com que a escolarização ocorresse de forma desigual. Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso à educação e a bens sociais, na escola ou fora dela (DI

PIERRO, 2001). Somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à Educação Básica foi estendido aos jovens e adultos e da mesma forma a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conferiu um destaque à educação de jovens e adultos, inserindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Diante desse cenário, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478/2005, instituiu o PROEJA, para a rede federal de ensino técnico profissional. Logo após a criação e instituição do PROEJA, professores e pesquisadores envolvidos com essa temática passaram a debater esta nova modalidade de ensino e arguir vários aspectos da forma de sua implantação. Com o propósito de responder às inquietudes evidenciadas quanto ao caráter e aspectos do PROEJA, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 5.840/2006, em substituição ao Decreto anterior, apresentando várias inovações ao programa, além de nortear a construção do projeto político-pedagógico desses cursos.

Por fim, o PROEJA é uma política inédita no Brasil, que traz diversas inovações nas reflexões e discussões até então realizadas acerca da EJA, além de estabelecer princípios e concepções para esta modalidade de ensino, que confrontam o tipo de formação técnica e profissional que até então vinha sendo desenvolvida.

Todos esses aspectos indicam que a pesquisa em desenvolvimento aponta para o desvelamento de temática em constante transformações, nos últimos anos, acrescido as possibilidades de apresentar alguns limites e contradições do processo de implementação do PROEJA no IFSP, ampliando os escassos estudos sobre este objeto de investigação.

4 Considerações

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é uma política pública como resultado da expressão da disputa de pressupostos societários, de compreensões e de conflitos entre relações de forças assimétricas na sociedade brasileira contemporânea. O problema deste estudo é centrado nos limites, dificuldades e desafios da implementação do PROEJA no IFSP, investigando particularidades constitutivas da sua implementação e seu processo de desenvolvimento como política pública, situando o debate envolvendo a articulação entre educação básica, profissional e de jovens e adultos ao longo dos anos, além dos desafios da implementação de uma Política Institucional para o PROEJA no IFSP, sob a ótica dos gestores responsáveis.

A análise documental e bibliográfica realizada indica que no processo de implementação do PROEJA no IFSP, há uma dificuldade em atingir as diretrizes propostas pelo MEC e pelo, próprio, IFSP. Ainda, parece não haver uma devida política institucional para a educação de jovens e adultos no IFSP.

A partir do estudo inicial, pretende-se levantar elementos para analisar como se instituiu essa política pública intitulada PROEJA no IFSP observando as contradições do seu projeto pedagógico e investigando, junto à gestão do IFSP, as particularidades constitutivas da implantação do PROEJA e seu processo de desenvolvimento como política pública.

Diante disso, vê-se a necessidade de compreender em que medida o programa é capaz de garantir a educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores, tendo como objeto, especificamente do final do século XX até início do século XXI, situando o debate envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos ao longo dos anos, especificamente no final do século XX até início do século XXI e contextualizar o debate envolvendo o conceito de trabalho como princípio educativo no âmbito do PROEJA e caracterizar os desafios do PROEJA no IFSP desde sua implantação até os dias atuais sob a ótica dos gestores e professores.

Referências

APPLE, M. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

DI PIERRO, M. C. et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FONSECA, J J S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará. 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS EM, Marconi MA. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas, 1991.

OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio H. e FERREIRA, Maria Jose de R. (Orgs.) *Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília, Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araujo. Políticas Públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. In: *Eja em debate*. Vol. 1, n. 1, nov. Florianópolis, 2012.

OLIVEIRA, Ramon. *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SOUZA, Celina Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: Sociologias Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E INTERNACIONAL

Mapping of academic productions on Special Education in the brazilian and international context

Élida Galvão do Nascimento¹, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos².

¹Mestranda em Educação, Universidade do Oeste Paulista –Unoeste

elidagalvao@hotmail.com

² Doutora em Educação, Docente da Universidade do Oeste Paulista –Unoeste

danielle@unoeste.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O foco deste artigo é o mapeamento das produções científicas sobre Educação Especial no contexto brasileiro e internacional, visando contribuir para o estado da arte da pesquisa de mestrado intitulada “Instituição Educacional APAE/Naviraí/MS: histórico de inclusão educacional de pessoas com deficiências” desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O marco temporal é o período de 2011 a 2015. Inicialmente fez-se uma consulta às bases de dados SciELO, ERIC e Portal de Dissertações e Teses da Capes. Os descritores de busca utilizados foram: História, Instituição Especializada, Educação Especial e Inclusão, para um melhor resultado da busca foi utilizado o operador booleano “OR” para cruzamento dos descritores. As produções não selecionadas no mapeamento abordam temas como inclusão educacional referente à situação sócio econômica, menores infratores, instituições como hospitais e prisões. Mediante a análise bibliográfica sobre as produções selecionadas, foi possível elaborar uma compreensão significativa sobre o contexto da história da educação brasileira e da Educação Especial, bem como das instituições especializadas.*

Palavras chave: *Educação Especial. Inclusão. Instituição Especializada. Mapeamento*

Abstract: *The focus of this article is the mapping of the scientific productions on Special Education in the Brazilian and international context, aiming to contribute to the state of the art of the masters research "APAE Educational Institution / Naviraí / MS: history of educational inclusion of people with disabilities" developed In the Master's Program in Education of University of the West Paulista (Unoeste). The time frame is the period from 2011 to 2015. Initially a consultation was made to the SciELO, ERIC and Thesis Portal of Capes. The search descriptors used were: History, Specialized Institution, Special Education and Inclusion, for a better search result the Boolean operator "OR" was used to cross the descriptors. The productions not selected in the mapping address issues such as educational inclusion concerning the socioeconomic situation, minor offenders, institutions such as hospitals and prisons. Through the bibliographic analysis of the selected productions, it was possible to elaborate a meaningful understanding about the context of the history of Brazilian education and Special Education, as well as the specialized institutions.*

Keywords: *Special education. Inclusion. Specialized Institution. Mapping.*

1 Introdução

As instituições especializadas, entre outros atendimentos, corroboraram para o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência, tornando-se uma importante colaboração na história da educação brasileira embora tenha sido vista, durante muito tempo, como um apêndice. Nesse sentido Ester Buffa (2002) afirma que pesquisar uma instituição é uma forma de estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições estão impregnadas de valores e ideias educacionais. A nova história cultural possibilitou privilegiar, na pesquisa, as peculiaridades da história regional, sempre articulada com a história geral. Para Sanfelice (2007) não há instituição que não mereça ser objeto de pesquisa histórica.

No Brasil, nem sempre o ingresso à escola regular foi um direito assegurado às pessoas com deficiência. Ao contrário, essa perspectiva é historicamente muito recente. Dessa maneira, para atender à necessidade de um grupo historicamente marginalizado e a espera de caridade, as instituições especializadas surgiram no Brasil no final do século XIX e até a metade do século XX se responsabilizaram por oferecer assistência educacional a esse grupo social.

O marco histórico da Educação Especial, no Brasil, data de 1854 com a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, seguido pela criação, em 1857, do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (JANUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2001; MENDES, 1995). Para Mantoan (s/d) a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: o período de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 foi definido por ações oficiais de âmbito nacional e de 1993 até os dias atuais caracterizados pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Visando caracterizar o estado da arte da pesquisa de mestrado “Instituição Educacional APAE/Naviraí/MS: histórico de inclusão educacional de pessoas com deficiências” desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), foram elaborados procedimentos de coleta, seleção e análise de dados centrados na análise de produções científicas sobre o tema Educação Especial.

2 Metodologia

Para a realização do mapeamento foram delimitadas as produções acadêmicas que abordam a Educação Especial no período temporal de 2011 a 2015. Como bases de dados foram estabelecidas: o SciELO, ERIC e o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores de busca utilizados foram: História, Instituição Especializada, Educação Especial e Inclusão. Para um melhor resultado da busca foi utilizado o operador booleano “OR” para

cruzamento dos descritores. Inicialmente considerou-se a presença dos descritores no título, palavras-chave e resumo.

Em sequência foi realizada a leitura flutuante dos resumos e posteriormente um processo de fichamento dos mesmos. A partir da base de dados SciELO foram catalogados 28 artigos. O total de dissertações e teses mapeadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES foi de 796 produções. Na base de dados ERIC foram registradas 928 produções. Utilizou-se como critério de exclusão das produções as que abordavam temas como inclusão educacional referente à situação sócio econômica, menores infratores e instituições como hospitais e prisões.

3 Mapeamento no banco de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO

Para o levantamento bibliográfico realizado na base de dados da *Scientific Electronic Library Online – SciELO* foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: ser oriundo da área temática ciências humanas, estar no idioma português e permitir acesso ao texto completo. Foram classificados 28 artigos que contemplavam os critérios. Apresentamos na tabela 1 o foco de interesse dos artigos selecionados. A soma é maior do que 28, pois alguns artigos contemplam dois ou mais focos de interesse.

Tabela 1 – Publicações na SciELO

Foco de interesse	Quantidade
Inclusão	04
Autismo/ Altas habilidades	02
Surdez/surdo/deficiência auditiva	08
Tecnologias digitais	03
Políticas públicas	01
Formação docente	02
Deficiência visual	01
AEE	01
História	05

Em relação a temática história podemos destacar os seguintes trabalhos:

- a) “Percurso da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva”, de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar;
- b) “A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento

Educacional Especializado”, de David dos Santos Calheiros e Neiza de Lourdes Frederico Fumes;

- c) “Educação Especial em Sergipe”, de Iranilde dos Santos Rocha Souza;
- d) “Educação de Surdos e Governamentalidade Linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948)”, de Pedro Henrique Witches e Maura Corcini Lopes;
- e) “As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil”, de Adriana Araújo Pereira Borges.

Sendo que somente o último trabalho contempla a história da instituição, pois a autora relata a história da Instituição Pestalozzi.

4 Mapeamento no banco de dados de Teses e dissertações da CAPES

A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, localizou dezoito produções acadêmicas que tem como o objeto de estudo a história da educação especial e/ou instituição, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com foco de interesse nas temáticas história e instituição.

Título	Autor	Instituição Modalidade	Ano
As Práticas de Assistência ao Deficiente no Município de Assis/SP: Delimitações Históricas	BIANCHI, Vilma Aparecida.	UNESP Dissertação	2011
Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil	RAFANTE, Heulalia Charalo	UFSCAR Tese	2011
Higienizar, Reabilitar e Normalizar: A Constituição da Escola Especial	MANSANERA, Cristiane de Quadros	UFG Tese	2011
Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos - Campo Largo	Gonçalves, Elaine Cristina	UTP Dissertação	2011
A educação Especial no Município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011	LOUREIRO, Aline Dozzi Tezza	UFSCAR Dissertação	2013
A história da Educação para Crianças Especiais na APAE da Cidade de Machado/MG	SILVA, Dirce Alves	USF Dissertação	2013

Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória	SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano	UFSCAR Tese	2013
Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense	FRAGA, Lissandra Mendes	UFMA Dissertação	2013
Institucionalização da Educação Especial em Caxias do Sul: Configurações Pedagógicas nas Décadas de 1970 A 1980	FABBRIN, Daniele Uglione	UCS Dissertação	2013
O processo Educacional do Cego em Aracaju (1950-1970)	NUNES, Patrícia Matos Souza	UFS Dissertação	2013
Convocando Outras Vozes: A Trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro	BLANCO, Leila de Macedo Varela	UERJ Dissertação	2014
Educação de Surdos em Passo Fundo: Momentos da História da Escolarização	ANHAIÁ, Tatiane de Souza da	UPF Dissertação	2014
Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-2012)	TOSTA, Estela Inês Leite	UFRGS Tese	2014
Educação Especial Inclusiva versus Instituições Especializadas: uma Abordagem Histórico-Crítica das Políticas Educacionais em Ariquemes-RO	FERRAZZO, Gedeli	UNIR Dissertação	2014
Educação Especial no Município de Vitória/ES no Período de 1989 A 2012: Políticas e Direito à Educação	GOBETE, Girlene	UFES Tese	2014
Entre Tratar e Educar Os Excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)	BORGES, Adriana Araujo Pereira	UFMG Tese	2014
Política de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no Período de 2005 A 2012	SOTERO, Mariana da Cunha	USP Dissertação	2014
História das Instituições Educacionais para Deficiente Visual: Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba(1942-1959)	JUNIOR, Wandelcy Leao	UNIUIBE Dissertação	2015

Após análise das produções acadêmicas, observou-se que somente quatro estariam direcionadas para o estudo da história da instituição especializada. Destacam-se os títulos: Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense, de Lissandra Mendes Fraga;

Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil de Heulalia Charalo Rafante; A História da Educação para Crianças Especiais na APAE da Cidade de Machado/MG de Dirce Alves Silva e Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos - Campo Largo de Elaine Cristina Gonçalves que tiveram como proposta apresentar a história das instituições estudadas.

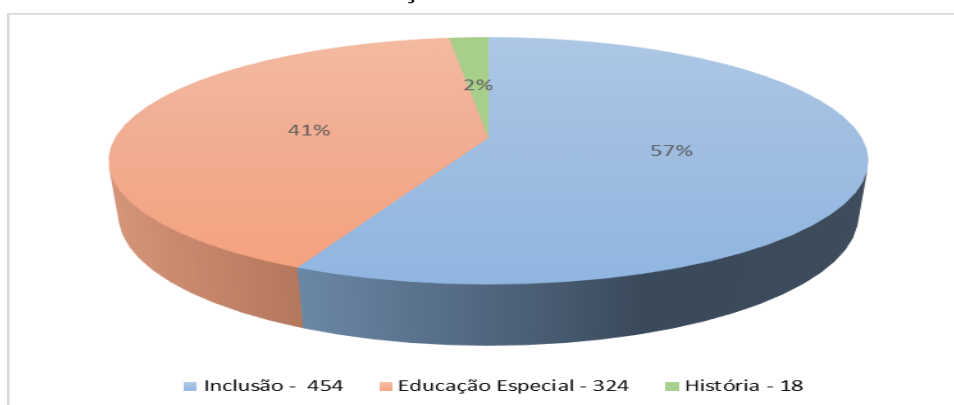
A primeira produção trata-se de uma dissertação em que a autora buscou analisar a identidade da Escola de Cego do Maranhão, seu significado social e a sua densidade histórica. Utilizou como referencial teórico os autores Mazzotta e Jannuzzi ao discutir a Educação Especial, e o autor Magalhães ao discutir sobre a instituição educacional.

A segunda trata-se de uma tese, porém não há acesso permitido para a íntegra da obra, sendo analisado somente o resumo. Essa pesquisa relata a trajetória de Helena Antipoff e faz um levantamento histórico da Sociedade Pestalozzi como marco importante para a Educação Especial, não sendo possível verificar a base teórica utilizada pela autora por não estar especificada no resumo.

A terceira produção é uma dissertação em que a autora contempla a história da educação especial e também da APAE na cidade de Machado/MG, como também relata a história da APAE no Brasil e em Minas Gerais. Utilizou como referencial teórico Mazzotta, Jannuzzi e Mendes ao discutir a educação especial e Magalhães e Gatti Junior ao discutir sobre a instituição educacional. A quarta produção trata-se de uma dissertação, porém não foi possível acesso ao conteúdo.

Em relação às temáticas abordadas nas pesquisas, podemos observar através do Gráfico 1 que as teses e dissertações encontradas no banco de Teses e Dissertações da CAPES trazem um grande volume de pesquisas relacionadas a inclusão com um total de 454 produções, para a temática Educação Especial somam-se 324 produções e para história 18 pesquisas.

Gráfico 1: Categorias temáticas abordadas nas produções localizadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

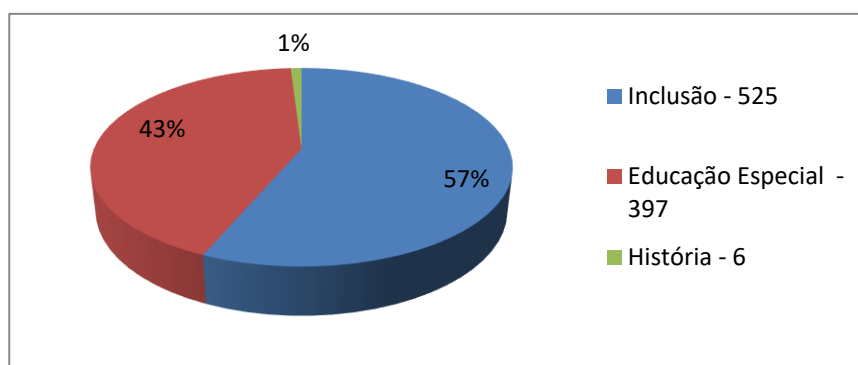


Fonte:
acervo
das
autoras

4 Mapeamento na base ERIC

Foram analisadas a partir da base ERIC as produções que continham os descritores “special education”, “special institution”, inclusion e history publicados entre 2011 e 2015, resultando em 928 trabalhos dos quais, ao proceder-se à categorização temática, foram categorizados: 525 que abordam a temática inclusão; 397 estudos que trabalham o tema Educação Especial; 6 produções que discutem a história da Educação Especial, sendo que uma produção faz um estudo sobre as escolas alternativas para estudantes com deficiências. A visualização é possível mediante o Gráfico 2.

Gráfico 2: Temáticas abordadas nas produções localizadas na base ERIC.



Fonte:
acervo das
autoras.

Os
catalogados
como objeto de

trabalhos
que tinham
estudo a

temática História da Educação Especial e/ou instituição selecionados a partir da base ERIC foram relacionados no Quadro 2.

Título	Autor	Fonte	Ano
An Investigation of Alternative Schools in One State: Implications for Students with Disabilities	WASBURN-Moses, Leah	Journal of Special Education	2011
Inclusive Education in Thailand: Practices and Challenges	VORAPANYA, Sermsap; DUNLAP, Diane	International Journal of Inclusive Education	2014
The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective	HAUG, Peder	Emotional & Behavioural Difficulties	2014
Inclusive Education in South Korea	KIM, Yong-Wook	International Journal of Inclusive Education	2014
Education Inclusion in England: Origins, Perspectives and Current Directions	LAUHLAN, Fraser; GREIG, Susan	Support for Learning	2015
The Influence of the School Hygiene and Paedology Movement on the Early Development of Special Education in Greece, 1900-1940: The Leading Role of Emmanuel Lambadarios	ANASTASIOU, Dimitris; ILIADOU-TACHOU, Sophia; HARISI, Antonia	History of Education	2015

--	--	--	--

É possível identificar que as produções selecionadas não tiveram como temática principal o estudo da história da Educação Especial, porém os autores utilizaram esta temática para compor o trabalho. A produção intitulada “An Investigation of Alternative Achools in One State: Implications for Students with Disabilities” não faz menção da história da Educação Especial, porém apresenta uma pesquisa sobre as escolas alternativas para estudantes com deficiências no Estado Midwestern-USA. Na pesquisa chama a atenção o fato de que foi dada especial atenção à participação dos estudantes com deficiência nesses ambientes e dos serviços que recebem no contexto norte americano.

5 Considerações Finais

Através do mapeamento realizado observa-se que o estudo sobre as instituições educacionais especializadas carece de investigações no meio acadêmico. Na pesquisa de mestrado em desenvolvimento pretende-se discutir que, ao trazer à tona a história de uma instituição, através de seus arquivos e das memórias dos atores que participaram de sua constituição, pode-se entender como suas práticas e suas representações colaboraram para que se estruturasse ao longo do tempo na construção de sua identidade.

Além disso, pesquisas com esse intuito podem permitir entender qual foi o impacto social e educacional na vida dos sujeitos atendidos por essa instituição, entre outros aspectos, que podem contribuir para avanços nas pesquisas sob uma perspectiva da nova história cultural.

A instituição educacional especializada é parte integrante da história da Educação Especial, não só no contexto brasileiro, como também internacional. Ao torná-la objeto de estudo de pesquisa, pretende-se colaborar para o entendimento da história da educação regional e, na perspectiva da inclusão escolar, compreender os aspectos que podem ser aprimorados nessas instituições, para trabalhem efetivamente em parceria com a escola regular, em prol do desenvolvimento escolar das pessoas com deficiências.

6 Referências

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **História da Educação do deficiente no Brasil: 1876 a 1935**, Tese (Doutorado em Educação). Campinas, São Paulo. 1985

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados. 2004

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. LEPED/UNICAMP. Disponível em < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> > Acesso em 26 de julho de 2015

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo. 1995.

SANFELICE, José Luis. **História das Instituições Escolares**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL **Technological Strategies for Social Inclusion**

Yuri F. Simões Arce¹, Célia Regina da Silva Rocha², Juliano Schimiguel³

¹ *Graduando em Ciência da computação pela Universidade Cruzeiro do Sul*
yuri.m.g74@gmail.com

² *Coordenadora do PROESP na Universidade Cruzeiro do Sul*
crsrocha@gmail.com

³ *Professor permanente do Programa de Doutorado/Mestrado em Ensino de Ciências e matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.*
schimiguel@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual em nossa sociedade passa por um processo amplo, neste contexto devemos pensar não apenas nas questões que envolvem o ensino e aprendizagem, mas na forma de como estes jovens lidam com as diferentes situações do cotidiano. Com o objetivo de uma inclusão mais independente e autônoma por parte dos lecionados, foram aplicadas e avaliadas formas de familiarizar jovens e adultos com deficiência intelectual com o uso do computador. Como metodologia de desenvolvimento deste estudo utilizamos computadores com periféricos comuns, sem adaptações, observação das habilidades e dificuldades destes frente a este equipamento, aplicação de diversas estratégias utilizando jogos digitais e aplicações voltadas a arte. Os resultados preliminares foram significativos, algumas destas estratégias proporcionaram aos alunos a possibilidade de aprender facilmente o uso da tecnologia envolvida, como meio facilitador para a sua inclusão social.*

Palavras-chave: Tecnologia, Inclusão Social, Jogos Digitais, Deficiência Intelectual, Ensino.

Abstract. *The inclusion of people with intellectual disabilities in our society goes through a broad process, in this context we must think not only of the issues involving teaching and learning, but in the way these young people deal with the different situations of everyday life. With the aim of a more independent and autonomous inclusion on the part of the lecturers, ways*

of familiarizing young people and adults with intellectual disabilities with the use of the computer were applied and evaluated. As a methodology for the development of this study we used computers with common peripherals, without adaptations, observation of the abilities and difficulties of these in front of this equipment, application of several strategies using digital games and applications directed to art. Preliminary results were significant, some of these strategies gave students the possibility of easily learning the use of the technology involved, as a facilitating means for their social inclusion.

Keywords: Technology, Social Inclusion, Digital Games, Intellectual Disability, Education

1 Introdução

A Deficiência Intelectual - de acordo com a AAIDD (Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

E ainda conforme dados do Banco Mundial, na região da América Latina e Caribe há pelo menos 80 milhões de pessoas com deficiência - ou aproximadamente 10% da população. Segundo a ONU, 82% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento, em situação de pobreza ou extrema pobreza, o que também afeta suas famílias. De acordo com a UNICEF 30% dos jovens que vivem em situação de rua são pessoas com deficiência. Com isso conclui-se que estas pessoas não possuem só a deficiência intelectual, no Brasil este número é muito significativo, assim como em outros países do mundo, mas a inclusão social destas pessoas está caminhando rumo a índices aceitáveis Araújo & Schmidt (2006) e WALLERIUS & BISSAN (2015) afirmam que algumas pessoas com deficiência lutam para conseguir o primeiro emprego e, principalmente, para garantir que os seus direitos sejam respeitados, não somente deficientes físicos estão nessa situação, deficientes intelectuais, muitos desses também com debilidade física, encontram-se neste cenário e isso faz com que projetos de inclusão social tornem-se fundamentais.

O computador faz parte do cotidiano de grande parte da população brasileira, seja para uso pessoal ou empresarial, visando a melhora em seus setores, mas principalmente, com o auxílio da internet, é uma ferramenta que permite estudar e conhecer praticamente sem limites, facilita assim a manifestação da individualidade perante o mundo atual. Estes aspectos, importantes para uma inclusão, são de difícil instrução apesar do vasto estudo existente, algo que para MAZZOTTA & D'ANTINO (2009, p. 11):

Aos poucos vai sendo incorporada às atividades da população nos diversos extratos sociais. Tais condições, ao mesmo tempo enriquecedoras e empobrecedoras de valores e crenças de todos os matizes, impõem uma ação educacional escolar o mais competente possível para a formação de sujeitos com consciência crítica e que exerçam sua cidadania de modo a consolidar as estruturas democráticas alicerçadas no respeito à dignidade humana”. Sabendo disso é inegável o fato de que computadores deveriam ser parte de projetos de inclusão, tanto social quanto tecnológico.

Estudos como o de Mafra(2008) e Tizuko Morchida(1996) refletem sobre como jogos são boas formas de educação por não serem conteúdos e abstratos, isso foi complementado com o tempo com trabalhos como Tavares & Calderaro(2011) que aplicam o uso de jogos de forma digital mostrando que o computador forma um papel importante para o ensino, mas não somente como uso de jogos, como notado por Bertolotti (2012) e BARBOSA (2005) que fazem uso da arte digital e a internet, como forma de ensino e expressão de sentimentos.

O objetivo deste artigo é documentar a experiência de aproximadamente três meses de aulas, junto a um grupo de alunos com deficiência intelectual. Visando uma inclusão social e digital de forma autônoma e independente. Promover e estimular a vontade de se inserir no mundo digital, auxiliá-los com o uso do computador e a coordenação motora, para este objetivo estratégias foram usadas de forma dinâmica tendo como base estudos pouco explorados com deficientes intelectuais.

2 Referencial Teórico

O estudo de Mafra (2008), ressalta o uso de estratégias para um ensino concreto, que foi constatado como insuficiente no período da juventude até a adolescência de muitos deficientes intelectuais, Mafra (2008, p. 4) afirma que:

Se considerando uma criança com deficiência intelectual que apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento.

Os jogos e as atividades envolvendo o computador apresentam este conteúdo concreto, o mesmo pode ser complementado em concordância com as convicções de Tizuko Morchida (1996) que reconhece o uso do jogo como forma de ensino o qual possibilita à criança deficiente intelectual aprender no seu ritmo, tendo assim aprendizado significativo este associado à satisfação e ao êxito, gerando autoestima. Esta por sua vez diminuindo a ansiedade.

Mafra (2013, p. 14) também diz que, “o jogo é um instrumento através do qual o educador pode estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor, como também propiciar aprendizagem de conteúdos” e Tavares & Calderaro (2011, p.13) que aplicaram o uso de jogos digitais notaram:

Os sujeitos pesquisados tiveram resultados positivos em relação ao desempenho cognitivo durante a aplicação do jogo eletrônico, demonstrando motivação intrínseca, desenvolvimento de novas estratégias para atingir as respostas corretas do jogo

Tendo o uso do jogo, digital ou não, e ainda o computador, como uma ferramenta de ensino efetiva comprovado por estes autores foram selecionados dois jogos digitais para o estudo.

O jogo casual ShadowSnake desenvolvido pela PlayPanic, tem sido escolhido por ser simples e de fácil manuseio, bastando apenas o movimento do mouse para controlar o movimento do personagem, sem a necessidade de pressionar algum botão, o objetivo é movê-lo pelo cenário evitando inimigos.

Outro jogo digital testado foi o Labirinto Animal da Xalingo, criado com o intuito de ser um jogo infantil educativo, nele você usa o cursor para selecionar o caminho que cada animal deve seguir para conseguir sua comida, sem poder entrar no caminho de outro animal, esse padrão vai se dificultando com o acréscimo dos animais e do “tabuleiro”.

Como relatado por Bertoletti (2012, p. 136):

Ambientes virtuais, os softwares de manipulação e edição de imagens e as redes sociais on-line proporcionam novos espaços de convívio, que poderão culminar em ações criativas e colaborativas.

Aplicação das ferramentas artísticas digitais promovem a possibilidade de desenvolver uma estratégia de ensino, dinâmica e concreta. Sua utilização visa dinamizar o conteúdo. BARBOSA (2005, p. 99) afirma que “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”. Como forma de encorajar esse lado artístico na inclusão foi utilizado o This is sand que é uma aplicação web que permite “derramar” areia em um espaço inicialmente vazio com o mouse, usando diferentes cores de areia o usuário pode ir preenchendo o espaço como desejar e a aplicação Microsoft Paint, está uma ferramenta de desenho básico digital muito conhecida por sua simplicidade para formar desenhos básicos com o uso do mouse.

Como dito por ARAÚJO & SCHMIDT (2006, p. 10)

Para a maioria das empresas o grande empecilho à contratação de PNE's (Portadores de necessidades especiais) é a escolarização, já que a exigência mínima declarada pelas empresas participantes foi de Ensino Fundamental completo. Sobre isso, é importante considerar que o ingresso no mercado de trabalho é apenas um aspecto da inclusão, talvez o elo final de uma cadeia muito mais complexa.

Para abordar edição de fotos com os jovens e adultos com deficiência, utilizamos o Pixlr editor, uma aplicação web feita pela Pixlr que possui algumas ferramentas de distorção e ajuste de cores, com o foco em edição de imagens. Não só para servir como base de ensino e arte, esta estratégia visa incentivar e ampliar o conhecimento geral sobre o uso do computador como ferramenta de aprendizagem e de trabalho.

3 Método

O público alvo deste estudo foram jovens e adultos, frequentadores do Programa de Educação Especial – PROESP, na faixa etária entre 17 e 48 anos, a maioria analfabeta. As aulas foram realizadas em um dos laboratórios de informática, da Universidade Cruzeiro do Sul, campus São Miguel, semanalmente às quintas-feiras, no horário das 14 às 17h, durante três meses, com a participação de trinta alunos, que utilizaram computadores com periféricos comuns, sem adaptações para qualquer tipo de deficiência. Dois monitores do curso de Ciências da Computação desenvolveram a realização deste projeto de estágio. De início, foi feita uma análise de como os alunos lidavam com os computadores, observando suas habilidades, dificuldades e posteriormente foram escolhidas e aplicadas as estratégias.

Na primeira aula com o jogo SHADOWSNAKE, foi explicado o conceito do mesmo e como movimentar o personagem. Após as explicações os alunos tiveram a oportunidade de livremente, continuar a desenvolver a atividade, visando cumprir o objetivo, que é “sobreviver” o maior tempo possível. Enquanto as dificuldades aumentam, o usuário pode avançar, nos diferentes níveis. O jogo foi utilizado de forma a permitir deserção da rotina de precisão exigida pelo computador que, geralmente, consiste no uso preciso dos botões aliado ao movimento do mouse.

Com o jogo LABIRINTO ANIMAL teve-se intuito verificar o desempenho dos alunos em um jogo “quebra-cabeça” voltado a crianças, mas com uma dificuldade moderada. O fluxo do jogo envolve achar os movimentos corretos, não reservados a somente uma solução muitas vezes, em um tabuleiro organizado como matriz, para que os animais cheguem ao seu objetivo. Este jogo aborda uma mecânica simples onde se deve clicar no animal e arrastá-lo pelo caminho com o cursor, mas com a adição de novos animais e o fato de não ser permitido cruzar caminhos entre si, acaba se tornando complexo, esse tipo de exercício mental em forma de jogo digital tem a característica de ser muito efetivo por ser apresentado de uma forma mais dinâmica e descontraída, assim permitindo a habituação ao computador e um aprendizado cognitivo adicional.

A partir do Microsoft Paint buscamos dinamizar o uso do computador com ferramentas artísticas, pois é algo que similarmente incentiva a criatividade. Para o uso do mesmo foi solicitado aos alunos participantes que desenhassem livremente e assim pudessem explorar a ferramenta, posteriormente foi solicitado que pintassem desenhos que gostassem, com o objetivo de primeiramente situá-los na ferramenta e posteriormente avaliar seu uso.

A aplicação web This is sand foi usada também com o propósito de estimular a criatividade e melhorar a habituação no computador, mas como adicional teve-se o intuito de ser uma atividade relaxante no computador, ela foi apresentada de forma que soubessem como usar e trocar cores, então ficaram livres para usá-la como quisessem.

Por fim os alunos escolheram fotos de objetos, pessoas e imagens da natureza que gostaram na internet, então, usando a ferramenta Pixlr Editor, modificaram a foto. O editor funciona de forma similar ao Paint já apresentado a eles anteriormente, mas possui ferramentas de edição profissional disponíveis. Foi proposto que eles deveriam mudar como quisessem a imagem, para tanto foram mostrados alguns recursos para mudança de cor e forma, mostrando o uso do computador como ferramenta de trabalho e que é possível a todos fazerem trabalhos deste tipo.

4 Resultados.

No desenvolvimento das atividades previstas, verificamos que a maioria apresentava dificuldades para manusear o mouse, muitos deles em virtude da falta de costume e do comprometimento na coordenação motora fina. Outros conseguiram manusear o mouse de uma forma aceitável, mesmo com pouca noção do que poderia ser feito ali.

Na primeira aula, com o jogo SHADOWSNAKE, os alunos que tinham algum tipo de dificuldade motora para manusear o mouse, desenvolveram a atividade com movimentos mais lento, mas todos conseguiram assimilar as ideias do jogo sem muita explicação, interpretando cada um de uma forma diferente, alguns evitavam o inimigo e fugiam, já outros tentaram atacar o inimigo.

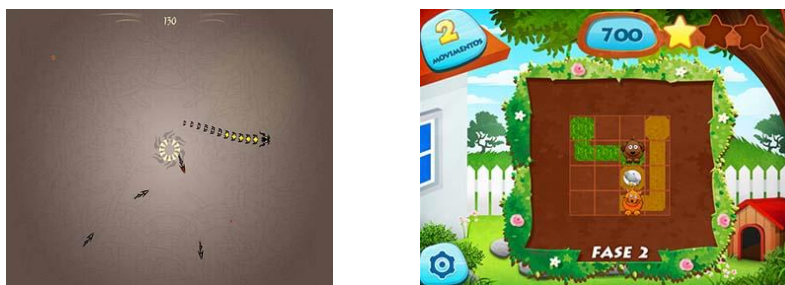


Figura 1 – Área de movimento dos jogos Labirinto Animal e Shadow Snake

Enquanto desenvolviam a atividade com o jogo, o movimento com o mouse foi bem mais fluido e despreocupado com alguns aspectos, como a precisão, algo que é necessário no manejo comum do computador. Os que ainda não tinham uma noção de como movimentar o mouse, passaram a fazê-lo de forma mais intuitiva.

Com o jogo LABIRINTO ANIMAL, os participantes tiveram resultados significativos, pois entenderam as informações básicas, identificando qual comida cada animal precisava e como se movimentar, mas em contrapartida, conforme o jogo aumentava o grau de complexidade começaram a surgir dificuldades, onde poucos alunos conseguiram refazer e completar a fase. Ou seja, voltar atrás em um erro e repensar, mas demonstraram paciência e tolerância em tentar concluir o jogo, expressaram animação ao conseguir passar de uma fase para a outra, sentindo-se

desafiados. No final 20% dos alunos concluíram o jogo, 70% chegaram até pelo menos a metade do jogo e 10% não entenderam a mecânica proposta pelo jogo. É importante notar que após um período prolongado com os jogos, a grande maioria dos alunos começava a se dispersar e deixar de focar na tarefa.



Figura 2 – Desenvolvimento das aulas

Utilizando o This is Sand, foi possível verificar a forma que lidavam com a expressão de ideias criativas e como escolhiam preencher os espaços. A maioria optou por cores que gostavam, mas não se mantiveram somente com uma e procuraram variar e deixa-lo mais colorido, ao contrário dos resultados obtidos com a utilização do Paint, em que os alunos procuraram manter o mesmo padrão que estavam acostumados.

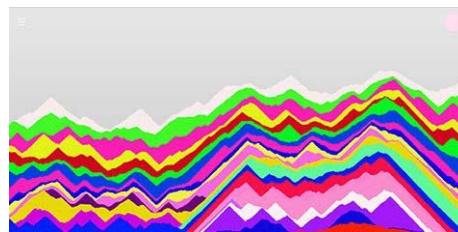


Figura 3 – Desenho feito por uma aluna com o This is Sand

Com o uso do Pixlr Editor notamos a mudança das cores das imagens e a descontração com o uso das ferramentas, mas não observamos mudança perceptível nas imagens, mesmo sendo incentivados a isso, a ferramenta não ofereceu ajuda para o aperfeiçoamento de suas habilidades com a ferramenta ou o computador, mas podemos notar a diferença na visão dos alunos, quanto ao acesso e possibilidades de uso que o computador oferece. Anteriormente, as atividades básicas realizadas eram muito limitadas, no entanto, com o incentivo para que buscasse de forma autônoma e independente manusear o computador, eles próprios demonstraram reunir condições para atingirem a sua inclusão digital.

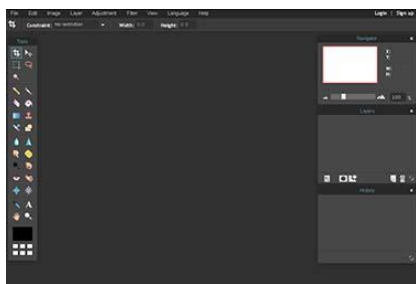


Figura 4 – Interface do Pixlr Editor

Quando apresentados a atividades familiares como desenhar com o lápis, mesmo digitalmente, os alunos apresentaram uma repetição de padrão em seus métodos e resultados, apesar de algo bom se demonstrado como aprendizado, é algo que se torna ruim se considerado que estes ficaram emparelhados no mesmo padrão, apesar do incentivo ao contrário. Isso se apresenta preocupante visto que a repetição inconsciente das ações atrapalha substancialmente o aprendizado de novas formas de realizar dada tarefa. O contrário foi mostrado com as estratégias quando estas fugiam do comum dos alunos. O aprendizado foi muito mais significativo.

5 Considerações finais

Apresentar para os alunos com deficiência intelectual atividades de uma forma diversificada e recreativa, mas ao mesmo tempo educativa, se mostrou efetiva, principalmente, com a utilização dos jogos digitais. A estratégia requer pouco tempo de aplicação e apesar do maior grau de dificuldade no ensino de deficientes intelectuais, pouco é o esforço na aplicação da estratégia envolvendo os mesmos, se mostra eficiente para oferecer possibilidades de uso de um computador para os alunos com limitações intelectuais, além de uma melhora notável no manejo do mouse. Além disso, mostrou-se como um excelente exercício não só mental, mas físico para os alunos, de forma que os ajudou e pode continuar ajudando com a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo.

Esta estratégia vem crescendo por se mostrar efetiva em diversas áreas, mostrando que futuras e, até as já existentes metodologias de ensino e inclusão podem usufruir do jogo digital como uma ferramenta de ensino eficiente e prática.

As ferramentas artísticas tiveram o objetivo de, fomentar os conhecimentos e vontades de se incluir no meio tecnológico cultivando a criatividade, o uso de ferramentas digitais para isso era um conceito pouco explorado para eles, mas foi recebido de forma positiva, fosse os deixando animados com a possibilidade de mais ou acrescentando no conhecimento. As artes digitais enquanto estratégia de inclusão se provou eficiente para inclusão dos alunos, mas ainda é muito pouco explorada com esse fim, necessita ser mais explorada e aprofundada, se consolidando com o avanço da tecnologia.

A inclusão social de deficientes intelectuais, é uma tarefa atribulada e difícil, não só pela sociedade atual, mas por envolver muitos aspectos, em especial o tecnológico, que acaba se provando cada vez mais necessário em trabalhos do tipo. Muitos deficientes intelectuais buscam ainda o primeiro emprego e uma forma de ingressar de forma independente no meio, e para facilitar estes intuitos, os métodos de inclusão devem estar sempre se atualizando a novos padrões.

6 Referências

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. (2006) **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n2/a07v12n2.pdf> Último acesso: 19/12/2016.

BARBOSA, Ana Mae. (2005) **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.**

BERTOLETTI, Andréa. (2012) **Tecnologias digitais no ensino da arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital.** Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/685> Último acesso: 19/12/2016.

Beige Elephant Ltd (2015), aplicação web This is sand [on-line]. Disponível em: <https://thisissand.com/>. Último acesso: 19/12/2016.

Dados do Banco Mundial. (2011). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/LACfactsheetEng.pdf>. **AAIDD Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento.** Definição disponível em: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Adaptação e tradução via APAE-SP Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx>. Último acesso: 19/12/2016.

Kishimoto, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

MAFRA, Sonia Regina. (2013) **O LÚDICO NA PRÁTICA EDUCACIONAL DE ALUNOS DEFICIENTES INTELECTUAIS.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-8.pdf>. Último acesso: 19/12/2016.

MAZZOTTA & D'ANTINO; Marcos José da Silveira Mazzotta e Maria Eloísa Famá D'Antino. (2009) **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>. Último acesso: 19/12/2016.

MAFRA, Sonia Regina. (2008) **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual. Secretaria de Estado e educação do Paraná.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf?PHPSESSID=2010061511311418>. Último acesso: 19/12/2016.

PlayPanic (2011), jogo digital Shadow Snake 2 [on-line]. Disponível em: <http://www.gpstudios.com/games/view/shadow-snake-2>. Último acesso: 19/12/2016.

Pixlr (2016), aplicação web Pixlr Editor [on-line]. Disponível em: <https://pixlr.com/editor/>. Último acesso: 19/12/2016.

TAVARES & CALDERARO, Talita Tavares de Oliveira e Marilene Calderaro Munguba. (2011) **Jogo eletrônico mediando a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho.** Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/507/594>. Último acesso: 19/12/2016.

Xanlingo (2015), jogo digital Labirinto Animal [on-line]. Disponível em: <http://www.xalingo.com.br/clubinho/jogos/labirinto-animal>. Último acesso: 19/12/2016.

WALLERIUS & BISSAN, Karine e Niloar Bissan. (2015) **A inclusão dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho.** Disponível em: www.uceff.edu.br/revista/index.php/revista/article/download/18/17. Último acesso: 19/12/2016.

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EM PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA

ACCESS AND STAYING OF DISABLED STUDENTS IN TEACHER JOSÉ DE SOUZA

Francimar Batista Silva¹ Edilmar Galeano Marques²

¹ Escola Municipal Professor José de Souza – Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Campo Grande – MS francimbatista@hotmail.com

² Escola Municipal Professor José de Souza – Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Campo Grande – MS e.bob@hotmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: O presente estudo tem como objetivo promover reflexões acerca da Inclusão Escolar e de algumas contribuições e desafios encontrados na Escola Municipal Professor José de Souza no município de Campo Grande – MS. Para tanto, foi feita pesquisa de campo e análise documental, a partir da coleta, seleção e análise dos seguintes temas: estudantes com deficiência, papel da escola na aprendizagem e inclusão escolar. O mesmo se justifica pelo grau de importância da constante busca de novas estratégias e recursos que possibilitem a aprendizagem desse referido público. Como suporte teórico utilizamos alguns teóricos como: Libâneo (2001), Mazzotta (1992), Pletsch (2009), Vygotsky (1998), além de documentos oficiais que norteiam o tema da pesquisa tais como a Constituição Federal (1988), Leis de Diretrizes e Bases (1996), Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros. Para tanto, se faz necessário que toda a Equipe Escolar principalmente o professor seja mediador desse processo, proporcionando atividades significativas, destacando, ainda, a participação da família.

Palavras chave: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Aprendizagem significativa.

Abstract: The present study aims to promote reflections about School Inclusion and some contributions and challenges found in the Municipal School Professor José de Souza in the city of Campo Grande - MS. For that, field research and documentary analysis were done, based on the collection, selection and analysis of the following themes: students with disabilities, role of school in learning and school inclusion. The same is justified by the degree of importance of the constant search for new strategies and resources that enable the learning of this public. As a theoretical support, we use some theorists such as Libano (2001), Mazzotta (1992), Pletsch (2009), Vygotsky (1998), and official documents that guide the theme of research such as the Federal Constitution (1988), Laws of Guidelines And Bases (1996), Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education (2008), among others. Therefore, it is necessary that the entire School Team, especially the teacher, is a mediator of this process, providing significant activities, highlighting the participation of the family

Keywords: School management. Inclusive education. Meaningful learning.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que nas últimas décadas a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiências no sistema regular tem sido alvo de muitas pesquisas e discussões, constituindo assim um assunto da atualidade de grande relevância.

Assim, apresenta-se como objetivo do trabalho o interesse em apresentar reflexões acerca da Inclusão Escolar e de algumas contribuições e desafios encontrados na Escola Municipal Professor José de Souza no município de Campo Grande – MS. Para tanto, seguimos abordagem qualitativa utilizando como procedimento de coleta de dados, pesquisa de campo com observação não participante e análise documental. A partir da coleta, seleção e análise dos seguintes temas: estudantes com deficiência, papel da escola na aprendizagem e inclusão escolar. O mesmo se justifica pelo grau de importância da constante busca de novas estratégias e recursos que possibilitem a aprendizagem desse referido público e pela necessidade de envolvimento de toda equipe escolar no processo da inclusão.

O corpus do trabalho está dividido da seguinte forma: um breve histórico da escola citada acima, com alguns números que entendemos serem importantes ao tema abordado. Em seguida apresentamos algumas discussões sobre a escola Inclusiva com alguns teóricos que tratam sobre o assunto. O último capítulo destina -se a apresentar como a ocorrência da inclusão de fato. Por fim apresentam-se as considerações finais deste trabalho, apresentando a importância do trabalho dos profissionais envolvidos, destacando-se o docente, no ensino de estudantes com deficiência e a necessidade de valorização deste.

2 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA

A Escola Municipal Professor José de Souza localizada na região oeste da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, foi criada pelo decreto N. 9559 de 14 de março de 2006 na gestão do Prefeito Municipal Nelson Trad Filho, e editada pelo projeto de lei N. 4361/2006 “denominada Professor José de Souza - Zezão” em homenagem a sua trajetória de vida se destacando como grande educador e líder comunitário, além de ser uma pessoa com deficiência física.

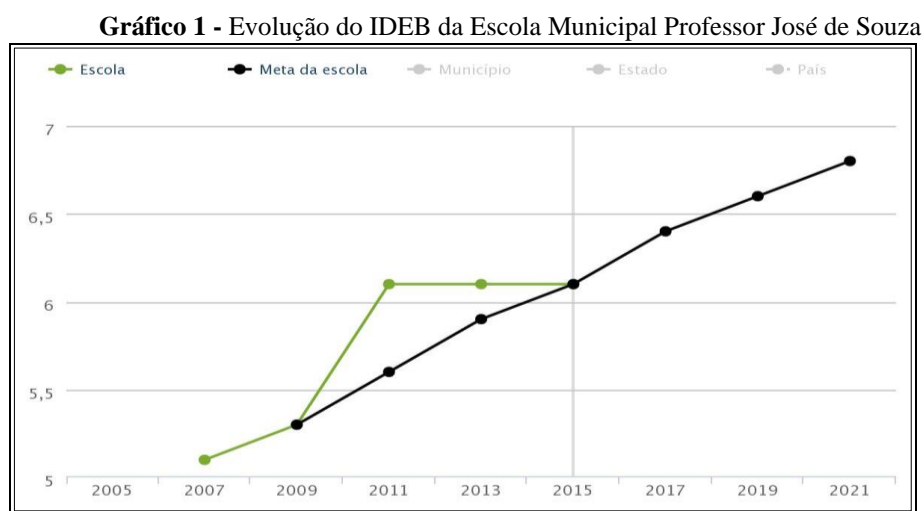
A referida escola atende aproximadamente um mil e trezentos estudantes matriculados no corrente ano, na Pré Escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, distribuídos em dois turnos. É composta por: uma sala da direção, uma sala dos professores, uma cozinha, uma secretaria, um laboratório de informática, oito banheiros, entre eles, um para pessoas com deficiência, uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto, um estacionamento descoberto e um laboratório de ciências.

É fato que o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura a identidade da escola e se faz necessário para a escola como um todo, sua construção aconteceu através de ações coletivas respeitando o perfil cultural e as peculiaridades de cada estudante. Através dele foram definidos os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição. Ele é estruturado em observância a Lei N. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB). Após análise do PPP observamos que o referido apresenta itens referentes à educação especial definindo a função dos profissionais que atuam nos serviços da educação especial como profissionais de apoio pedagógico especializado para alunos com paralisia cerebral, autismo e o atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncional, feito em outra unidade escolar.

Um elemento importante do processo formativo, que a escola desenvolve com os alunos, é a integração com a comunidade circundante e com o contexto social mais amplo na qual estão inseridos. É neste viés de integração com a comunidade e inclusão escolar que ocorre a nossa pesquisa, tendo como objeto o trabalho desta escola bem como as adaptações no âmbito estrutural, organizacional e pedagógico para o atendimento aos estudantes, especificamente àqueles público-alvo da Educação Especial, que conforme citado no Decreto N. 7.611, de 17 de novembro de 2011, (BRASIL, 2011) são aqueles com “deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

Com um atendimento diferenciado e comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes matriculados, independentemente de sua deficiência ou não, a escola estudada desponta da grande maioria das escolas municipais com índice de aprovação considerável, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2015), como podemos ver no gráfico abaixo.



Fonte: Plataforma Qedu (2015)

Segundo os dados da plataforma Qedu⁹, para os anos iniciais “o IDEB 2015 nos anos iniciais da rede municipal já atingiu a meta e alcançou 6,0, mas teve queda. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.” Já para os anos finais “o

⁹ Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. É um portal aberto e gratuito, onde você encontra informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>. Acesso em 10 fev. 2017

IDEB 2015 nos anos finais da rede municipal atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. Pode melhorar a aprendizagem dos alunos com um fluxo escolar adequado. ”

Este crescimento na avaliação demonstra que a escola por mais que se altere alguns atores, como professores, gestores, etc. não se perde o objetivo principal que sempre foi o ensino e aprendizagem dos estudantes, inclusive aqueles público-alvo da educação especial. Embora sabemos que no processo de inclusão o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência não é o mesmo do estudante regular.

3 A ESCOLA INCLUSIVA

A escola considerada como instituição social única, tem por objetivação maior a transmissão e aquisição de saberes e conhecimentos, assim, por meio da reestruturação dessa organização, será possível atingir o respeito às pessoas em suas diversidades e compreendê-las como indivíduos de valor e de direito. Nesse contexto, pode-se identificar que o encaminhamento pedagógico feito ao estudante é de suma importância para seu desenvolvimento acadêmico: metodologia, técnica e o conhecimento de mundo certamente farão toda a diferença durante esse processo (PLETSCH, 2009).

Concordamos com a autora acima e ainda ponderamos que, a escola que recebe os estudantes com deficiência precisa ter em sua Equipe Pedagógica, profissionais que compreendam e saibam como proceder em determinadas situações, que por vezes, são bem peculiares, visto que alguns estudantes precisam de cuidados de higiene e alimentação que a própria equipe deverá realizar.

Diante do pressuposto, vimos que dentro das escolas se faz necessário acabar com a ideia de que o mundo é formado por forças individuais. O trabalho em equipe busca valorizar cada indivíduo e permite que todos façam parte de uma mesma ação, além de possibilitar a troca de conhecimento e experiência, pois motiva a equipe a buscar de forma coesa os objetivos traçados. Quando a gestão da instituição acontece de maneira democrática, no formato de uma grande equipe, existe a participação geral, de todos, independentemente do talento que cada um possui, todos são considerados importantes e podem contribuir. As críticas no trabalho surgem de caráter construtivo e o que se busca sempre é levar as tarefas para um bem comum (MAZZOTTA, 1992).

Concordando com Mazzotta (1992) e verificamos que na Escola Municipal Professor José de Souza há uma articulação profissional eficaz perpassando por uma relação de respeito mútuo objetivando sempre a aprendizagem do nosso foco principal, os estudantes.

Além da gestão democrática, articulação profissional, observamos que a escola em sua estrutura física se adaptou para receber os alunos com NEE, conforme quadro a seguir,

Tabela 1 - Acessibilidade Arquitetônica na Escola

Ambiente	Acessibilidade / Obstáculo
Sala de aula	Sem obstáculo
Laboratório de tecnologia	Em reforma
Laboratório de ciências	Espaço pequeno, não permite circulação de cadeira de rodas
Rua em frente à escola	Com rampa, piso tátil e faixa de pedestre
Do portão até a entrada	Guias rebaixadas
Quadra coberta	Com portão de duas folhas
Bebedouros	Na altura da cadeira de rodas
Corredores	Amplos e sem degraus
Rampas e escadas	Com faixa e corrimãos
Espaço para educação infantil	Todo calçado, reforma recente
Banheiro	Dois banheiros, com as adaptações corretas e mobiliários.
Pátio	Amplo e sem obstrução
Sinalização tátil	Em construção
Mobiliário adaptado	Grande parte das mesas

Fonte: Elaboração dos autores

Para uma escola ser acessível é necessário que não tenha obstáculos que impedem a participação de algum aluno, profissional ou familiares nas atividades desenvolvidas na escola, algum item que impeça o acesso pode provocar exclusão. Percebemos que na escola pesquisada todos os espaços foram modificados ou adaptados, destacando com isso o palco com rampa e corrimão.

É possível compreender então que é no espaço escolar que ocorre a formação das identidades, personalidades e acesso ao conhecimento, que por sua vez depende dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que acontecem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos envolvidos nos processos educativos.

Diante dessa premissa, pode-se afirmar que independente do talento, cultura, religião, classe social ou ainda deficiência o ensino deve constituir-se de uma prática em que ocorra a inclusão de todos, uma prática em que o ambiente escolar, atenda às necessidades específicas de cada educando possibilitando o acesso à educação para todos. Em síntese, todos os colaboradores da escola, os alunos e as famílias possuem um papel de suma importância na inclusão e acesso desse aluno na escola.

4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA

Devemos refletir sobre a importância da escola nesse processo: é primordial que a escola, entre muitos aspectos, busque conhecer as características do seu estudante, providenciando além

das adequações arquitetônicas, adaptações curriculares necessárias, formação continuada de seus profissionais, recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), busque sempre novas informações e prepare estratégias pedagógicas e/ou projetos escolares que atendam esse público, promovendo assim a inclusão do estudante com deficiência neste espaço.

A escola conta com três (3) coordenadoras e duas (2) orientadoras no seu quadro de funcionários para que possam acompanhar e assessorar o trabalho docente e discente. Há ainda uma coordenadora específica para acompanhar a vida escolar dos estudantes com deficiência e dez profissionais que fazem o serviço de Apoio Pedagógico Especializado¹⁰ (APE) além de cinco estagiários. Os APE's possuem graduação em licenciatura plena e pós-graduação na área de educação especial, enquanto que os estagiários estão cursando licenciatura.

O que mais chamou a atenção dos pesquisadores foi o fato dos APE's, em sua maioria, terem mais de quatro anos atuando na mesma escola. Em observação a sala de primeiro ano do ensino fundamental que possui vinte (20) alunos matriculados, sendo um com deficiência auditiva e acompanhamento de um APE, observamos que além disso realizam Plano Educacional Individualizado (PEI) junto com o professor regente, sendo que nele constam os recursos e as estratégias que o aluno necessita, registra o processo de aprendizagem e os resultados alcançados, bem como media a interação entre o aluno com deficiência e os demais.

Nessa sala observamos também a prática pedagógica do professor regente onde a mesma desenvolve atividades com muitas imagens contemplando a todos os estudantes. Identificamos uma grande preocupação em adaptar sua didática para atender a necessidade do aluno com deficiência auditiva, fato este comprovado em seu planejamento, procurando incluí-lo em todas as atividades, com vários momentos em grupos.

Em geral, os docentes, realizam adaptação curricular, transformam apenas os objetivos das sequências didáticas. Em outros casos, flexibilizam os meios para realizar certas atividades, lançando mão de mais recursos sonoros, visuais ou táteis, por exemplo. Contextualizam as atividades e os conteúdos com situações do cotidiano desse estudante ajudando a aprender conceitos abstratos, flexibilizando o tempo de realização da atividade conforme seu ritmo e repetindo as etapas quando necessário, sempre com auxílio do APE. Os recursos utilizados várias vezes serviam também para os demais. Percebemos ainda uma significativa articulação entre a coordenação, APE e professor regente em busca do melhor método para incluir o aluno.

Importante ressaltar que a escola tem um acompanhamento sistemático realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) através do Departamento de Educação Especial

¹⁰ A Resolução nº 148 de 04 de setembro de 2013, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, define o APE como um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil” para alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência e com transtorno global do desenvolvimento,

(DEE) que encaminha a técnica de educação especial uma vez na semana para atender os estudantes com deficiência, seja para dar suporte ao professor regente, acompanhar e avaliar os estudantes com laudo médico e fazer parecer favorável para contratação de profissional de apoio pedagógico, além de mediar possíveis conflitos que possam envolver profissionais ou estudantes.

Através de levantamento feito no sistema de matrículas observamos as seguintes informações referente às matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais entre os anos de 2016 e 2017, conforme tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de matrícula de estudantes com deficiência - 2016-2017

Deficiências	2016	2017
Altas Habilidades	01	01
Autismo Infantil	03	04
Baixa Visão	02	01
Deficiência Auditiva	01	--
Deficiência Física	02	01
Deficiência Intelectual	08	07
Deficiência Múltipla	10	08
Síndrome de Down	02	03
Síndrome de Hunter	01	--
Totais alunos matriculados	30	25

Fonte: Elaboração dos autores

Ao analisarmos a tabela 2 encontramos um decréscimo no quantitativo de matrículas que se deu devido a alunos aprovados nos nonos (9º) anos matriculando-se em outras escolas, devido a escola em questão não oferecer Ensino Médio. Contudo ao analisarmos as matrículas de estudantes nos nonos (9º) anos referentes aos dois anos, 2016 e 2017, observamos que em 2016 tínhamos sete (07) estudantes matriculados enquanto que em 2017 temos apenas 02 (duas) matrículas. Em entrevista com a direção escolar, foi verificado que a escola consegue manter este público de estudantes na escola, com total apoio dos pais.

Um ponto que nos deixou pensativos foi o fato da escola ter muitos estudantes com deficiências matriculados e não possuir sala de Recursos Multifuncionais. Segundo relatórios da escola, em anos anteriores, já ofereceu esse AEE e por conta da demanda crescente de matrículas foi necessário fechá-la e abrir outras salas de ensino regular. Com isso estes estudantes, estudam um período na escola pesquisada e matriculados no AEE em outras escolas polos. Todos os

estudantes matriculados na escola frequentam, no contra turno, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) próximas a escola. Existe articulação entre professor da sala de recursos e sala de aula, dialogando com o APE conforme proposto na Resolução. 04/2011 (BRASIL, 2011).

Incluir não é somente aceitar a matrícula do aluno com a justificativa que está cumprindo a lei, é importante analisar todo contexto escolar e desenvolver ações e projetos que busquem eliminar todas as barreiras existentes, envolvendo toda comunidade escolar porque a inclusão acontece diariamente e depende de cada um para que o aluno se sinta integrante da escola, desde seu acesso, participação até a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas legislações sobre a educação inclusiva todos os atores da escola precisam se capacitar para atender essa demanda que a cada dia tem se mostrado importante no modelo social existente. Além, também, dos espaços escolares estarem adaptados e acessíveis para que todos exerçam os seus direitos respaldados na nossa Constituição Federal.

Ao término dessa pesquisa podemos dizer que o trabalho da Escola Municipal Professor José de Souza não se caracteriza por inovação e sim por superação. Ainda existem obstáculos que devem ser eliminados, e que muitas vezes depende do órgão responsável para fazer isso.

Diante da observação realizada na sala de aula e das estatísticas apresentadas, percebemos que a escola estudada está se organizando para permitir que esses estudantes permaneçam na escola. Percebemos o compromisso das professoras em atender as necessidades do aluno com deficiência, e o apoio das técnicas do DEE, que provocam nas professoras APE's desafios a serem atingidos com os estudantes com deficiência ao longo do ano. Não foi possível observar as outras salas. Percebemos também que os estudantes com deficiência conseguem atingir o mínimo necessário para a aprovação ano após ano, só nos resta questionar se “foram” promovidos de ano ou se conseguiram adquirir as competências mínimas para isso.

Com todos os dados apresentados neste trabalho, muitas indagações ficaram. Esperamos que outros pesquisadores possam utilizá-los como referências para mais estudos em busca do preenchimento das lacunas que ficaram, pois o que faz a inclusão acontecer realmente é a boa vontade, o acreditar, a dedicação, o envolvimento, bem como avaliação de todas as ações realizadas para que se corrijam os erros e invistam nos bons resultados.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITAJANS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, nº. 2, Campinas/SP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto N. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art1. Acesso em 16 fev. 2017.

_____. Qedu. **Professor Jose De Souza: Ideb 2015**. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/como-usar/ideb/situacao-das-escolas/>. Acesso em 18 fev 2017

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. Paulo: Martins Fontes, 2001 (v.1).

MAZZOTTA, M J da S. Deficiências, incapacidades e necessidades especiais. In: **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio educacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009, 254 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marcaocampos/vigotsky-a-formacao-social-da-mente-cap-6-7-e-8>>. Acesso em 10 fev. 2017

O ALUNO SURDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

THE DEAF STUDENT IN THE LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Sandra Luzia Wrobel Straub¹, Rosa Carolina Silva de Gouveia², Genivaldo Rodrigues Sobrinho³, José Luiz Straub⁴

Convênio 001/2014/FAM/UNEMAT e FAPEMAT Processo nº 163038/2014

¹Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, wrobelstraub.sandra@gmail.com

Técnica Administrativa Educacional Tradutora e Intérprete de Libras, Gerência de Graduação e Extensão, Universidade Federal do Mato Grosso – UNEMAT, rcarolinagouveia@gmail.com

³Curso de Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT,

genivaldosobrinho@gmail.com

⁴Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso –

UNEMAT, jlstraubsa@brturbo.com.br

Eixo temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Esta comunicação tem por objetivo apresentar atividades desenvolvidas com acadêmicos Surdos no ensino aprendizagem de língua inglesa a partir dos Projetos de Pesquisa Centro de Educação e Tecnologia Assistiva (CETA) e Educação e as tecnologias assistivas para deficientes visuais e auditivos na educação básica e superior (EDUTA) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/ Sinop). Foi necessário o auxílio aos acadêmicos Surdos em função da dificuldade da aprendizagem da língua inglesa no curso de licenciatura em Letras. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um trabalho com os alunos Surdos, professor da língua inglesa e intérprete membro do projeto de pesquisa. Utilizamos de imagens e textos em slides e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em atividades semanais, durante um semestre letivo. Como embasamento teórico, entre outros estudiosos, destacamos Berch (2013), Galvão Filho (2010), Schliinzen (2013), Quadros (1997, 2003), Mantoan (2006), Gesser (2012), Orlandi (1999, 2005) e Cavallari (2014). Percebemos em nosso processo investigativo que o uso da tecnologia assistiva (TA) foi de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos acadêmicos, bem como da necessidade da formação e interesse dos professores do ensino superior no atendimento aos alunos com deficiência. No decorrer do processo, a discursividade dos acadêmicos surdos foi de melhoria significativa da apropriação dos conceitos básicos de Língua Inglesa com o uso de TA no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem.*

Palavras-chave: *Tecnologia assistiva. Surdo. Educação inclusiva. Análise de discurso.*

Abstract: *This paper aims at presenting activities developed with Deaf academics in English language teaching and learning from the Research Projects Center for Education and Assistive Technology (CETA) and Education and assistive technologies for the visually and hearing impaired in basic and higher education (EDUTA) of the State University of Mato Grosso (UNEMAT/ Sinop). It was necessary to help the Deaf academics because of the difficulty of learning the English language in the degree course in Letters. For the development of the research, a work was done with Deaf students, English Language professor and interpreter member of the research project. Images and texts were used in slides and the Brazilian Sign Language (LIBRAS) in weekly activities during a semester. As a theoretical*

basis, among other scholars, we highlight Berch (2013), Galvão Filho (2010), Schliinzen (2013), Quadros (1997, 2003), Mantoan (2006), Gesser (2012), Orlandi (2014). We noticed in our investigative process that the use of assistive technology (TA) was of fundamental importance for the development of academic learning, as well as the need for training and interest of higher education professors in the care of students with disabilities. During the process, the discursiveness of deaf students was a significant improvement in the appropriation of the basic concepts of English Language with the use of AT to aid the development of learning.

Keywords: *Assistive Technology, Deaf student, inclusive education, discourse analysis.*

1 Introdução

A educação inclusiva se apresenta, hoje, como necessidade na educação básica e superior. Muitos jovens com deficiências vêm adentrando as universidades na busca de aprimoramento de seus conhecimentos e de uma formação específica, e muitas são as dificuldades que eles enfrentam cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem, embora existam políticas de educação inclusiva.

Nosso processo investigativo se originou a partir do ingresso de alunos com deficiência em cursos de graduação com licenciatura em Computação, Letras, Matemática e Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso, mais especificamente no *Campus* de Sinop. Com a problemática instalada nos cursos, uma vez que os professores não possuem qualificação para atendimento a pessoas com deficiência, nos fez refletir sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre a questão. Assim, entre os acadêmicos ingressantes tínhamos surdos no curso de Letras que apresentavam, além da dificuldade da leitura e escrita em língua portuguesa, também a aquisição da LIBRAS e da Língua Inglesa. Esses acadêmicos foram convidados a participar do nosso projeto de pesquisa que tinha como objetivo geral compreender a discursividade do aluno com deficiência no ensino médio da educação básica e no ensino superior com o uso da tecnologia assistiva no desenvolvimento da aprendizagem no município de Sinop/MT.

Dessa forma, em nosso estudo, procuraremos a partir da análise de discurso materialista francesa, apresentar os efeitos de sentido da TA nos estudantes Surdos e o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Para a Análise do Discurso (AD) interessa a compreensão do fato de linguagem na relação do sujeito com os sentidos e com o mundo. Para Orlandi (1999), a AD trata do discurso que como a própria palavra já diz, está sempre em percurso, sempre em movimento. Com efeito, a prática da linguagem vai fazendo sentidos na vida do sujeito enquanto membro de uma sociedade. Para nossa reflexão sobre a linguagem, apoiamo-nos nos trabalhos de Pêcheux (1997) e Orlandi (1999) e mobilizaremos algumas noções básicas para a compreensão da “constituição dos sentidos e dos sujeitos”. Assim, com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso procuramos entender a prática discursiva dos Surdos sobre a TA no processo educacional da Língua Inglesa na educação superior.

2 Referencial teórico

Nas últimas décadas, o Brasil vem discutindo a inclusão social e educacional de pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino. E a tecnologia vem sendo incorporada rapidamente na vida das pessoas. A tecnologia, desse modo, se faz presente desde a mais tenra idade e se apresenta nas atividades domésticas, no trabalho, nos estudos ou no lazer. Também as pessoas com deficiência podem se utilizar de equipamentos e outros meios como TA para o desenvolvimento de suas atividades no estudo, no trabalho ou em qualquer outra situação.

Para Schlünzen (2013), todos têm o direito garantido de estudar e aprender com qualidade, se seguida a premissa da educação inclusiva. Assim, entendemos que os estudantes do ensino superior devem ter garantida a qualidade do seu ensino. As ações da Política Nacional de Educação Especial, segundo Santos (2013), apontam para o movimento mundial da educação inclusiva, buscando a superação dos mecanismos de exclusão social, escolar e outros. É o que encontramos no Decreto da Presidência da República Brasileira nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e de acordo com seu artigo 1º, tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

Percebemos, no entanto, que mesmo com as diferentes políticas e legislações vigentes sobre a educação inclusiva, existe um movimento em que se instaura a diversidade com uma certa resistência silenciada. Nesse sentido, o movimento da inclusão apresenta diferentes sentidos.

No que se refere ao Surdo, temos presente que este tem como língua materna a LIBRAS, a Língua Portuguesa como sua segunda língua e a Língua Inglesa, em nosso estudo, como sendo a terceira língua. Nessa relação de língua e linguagem, encontra-se o Surdo com suas condições de produção, sua memória discursiva produzindo sentidos. Conforme aborda Cavallari (2014, p. 18), precisamos lembrar que o sujeito é

constituído na/pela linguagem, tal como postula Pêcheux, não é causa nem origem dos sentidos que produz ao enunciar, pois surge como efeito do assujeitamento à linguagem que, por sua vez, não pode ser tomada como mero instrumento de comunicação, dada sua opacidade e não transparência.

Assim, o Surdo adentra o ensino superior com toda a expectativa de ensino e aprendizagem na sua relação com a deficiência que se encontra e se depara com uma estrutura

totalmente fragilizada, no que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência. A contratação de intérprete se apresenta por meios burocráticos bastante lentos, dificultando que o Surdo tenha desde os seus primeiros dias de aula o intérprete em sala no acompanhamento das atividades diárias e, após isso, depara-se com professores sem preparo ou experiência no desenvolvimento de atividades com pessoas com deficiência e, às vezes, não muito disposto a enfrentar o problema de forma a minimizar a sua falta de preparo para lidar com a situação. O que de certa forma reforça o dizer de Cavallari (2014, p. 24), quando aponta que a universidade e seus representantes, em função da política educacional inclusiva posta de inclusão e de ensinar e construção de saberes, acaba por

exercer a função de hospedar o diferente sem, de fato, incluí-lo de modo significativo, tendo em vista que é para os normais e para os profissionais que têm seu saber científica e socialmente legitimado que é dado o direito e o poder de construir saberes, julgamentos e verdades sobre os que são representados e marcados como anormais e excluídos. Nesse sentido, o processo de construção do saber sobre o excluído acaba por excluí-lo dessa construção, pois é tomado como objeto do olhar e do saber do outro, cujo lugar enunciativo tem certo valor e reconhecimento social.

O trabalho com o aluno Surdo tem suas especificidades, visto que ele tem sua cultura e apresenta características visuais na sua língua/linguagem. De acordo com Quadros (2003, p. 86), a cultura surda apresenta características que são específicas:

[...] ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base no visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

Nesse sentido, na discussão de educação inclusiva com qualidade na ânsia desses alunos com deficiência serem construtores de seus conhecimentos e com suas características específicas houve uma intervenção a parte pelo professor da disciplina de Língua Inglesa junto ao nossos Projetos de Pesquisa CETA e EDUTA. O professor, além de ministrar suas aulas, inscreveu-se no curso de LIBRAS ofertado a partir do Projeto de Pesquisa e contribui efetivamente no desenvolvimento das atividades semanais com as pesquisadoras para a aquisição/apropriação dos conceitos básicos de Língua Inglesa pelos acadêmicos Surdos.

Conforme aponta Quadros (1997), a LIBRAS tem gramática e estrutura linguística próprias, assim como tem seus próprios sentidos que constituem o sujeito Surdo na

sociedade. De acordo com Orlandi (2005, p. 2), “o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela junção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia”.

Com efeito, podemos dizer que, nessa relação da constituição do sujeito Surdo, temos também a necessidade da formação dos professores sobre a educação inclusiva, segundo destaca Galvão Filho (2010), Mantoan (2006) e Santos (2013).

Buscamos, durante a pesquisa, desenvolver nossas atividades com base na Tecnologia Assistiva (TA) como metodologia, estratégias, práticas e serviços com o uso de materiais visuais nas atividades com os acadêmicos Surdos. Conforme o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2006) instituído na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, (2007, *apud* BERCH, 2013, p.3), TA é uma área do conhecimento,

de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Dessa forma, buscamos utilizar as imagens, o computador, *slides*, no sentido de romper barreiras que estavam limitando os acadêmicos na aquisição do conhecimento e fazendo a relação com a cultura surda e a construção de sinais próprios dos surdos para a referência à Língua Inglesa. Acompanhando o que destaca Orlandi (1999, p. 12), ao afirmar que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Assim, a posição sujeito Surdo é constituída pela/na história e pela ideologia.

3 Referencial metodológico

No mundo globalizado, é cada vez mais comum encontrarmos e termos contato com outras línguas e culturas, principalmente a Língua Inglesa, o que podemos perceber quando chegamos a um determinado lugar e encontramos na porta as seguintes mensagens: “*push or pull*” (empurre ou puxe), “*Exit*” (saída) ou “*Closed or open*” (fechado ou aberto). Destaca-se assim que se faz necessário o ensino da Língua Inglesa para todos na sociedade, e, no nosso

caso, mostra-se necessário que o acadêmico de Letras com ênfase na Língua Inglesa também tenha essa formação.

Para desenvolvimento da proposta, contou-se com a participação do professor da disciplina de Língua Inglesa, juntamente com uma das pesquisadoras do projeto que tem a habilidade da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Foi realizado o atendimento a esses alunos duas horas antes de iniciar as aulas da Universidade, duas vezes por semana, utilizando-se de vários recursos visuais, tais como: datashow, computador, vídeos, internet e o quadro branco, pois, os acadêmicos surdos utilizam-se bastante do sentido da visão.

Percebemos que os acadêmicos sentiam-se motivados e compareciam ao atendimento educacional, participando ativamente ao aprenderem alguns sinais da LIBRAS em inglês e compreenderem o texto trabalhado. No desenvolvimento das atividades, mesmo com a interpretação e tradução da pesquisadora, evidenciou-se uma maior interação entre o sujeito professor e o sujeito acadêmico surdo e, posteriormente, verificou-se melhor desempenho nas avaliações da referida disciplina. Foi possível também observar durante as atividades, que as experiências de vida dos alunos auxiliavam no melhor entendimento dos conceitos e vocabulário dessa nova língua.

A relação de ensino e aprendizagem não acontece unilateralmente (apenas do professor para os alunos), nem tampouco fixas (sempre as mesmas), uma vez que são compostas de outros valores, relacionados em princípios linguísticos, cognitivos e afetivos, que, segundo Gesser (2012, p. 19) “[...] retroalimentam as práticas do professor em sala de aula, conferindo dinamismo à relação de ensino-aprendizagem”. Para Almeida Filho (*apud* GESSER, 2012, p. 20), o processo de ensino e aprendizagem se constitui por cinco competências inter-relacionadas: a implícita, a teórica, a aplicada, a profissional e a linguístico-comunicativa.

Portanto, em nosso processo investigativo procuramos apreender os efeitos de sentido produzidos pelos educandos surdos nas suas relações político-educacional-histórico-social e econômicas e a relação com a aprendizagem da Língua Inglesa, sendo essa a aquisição de uma terceira língua.

Nossa pesquisa se originou, como já apontamos, a partir do ingresso de alunos com deficiência em cursos de graduação em licenciatura em Computação, Letras, Matemática e Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso, mais especificamente no *Campus* de Sinop. Alunos com visão subnormal, cegos, deficientes auditivos e Surdos.

Para realização da pesquisa, fizemos um levantamento inicial e verificamos a existência de 16 alunos com deficiência visual ou auditiva, cursando a educação básica ou superior em instituições de ensino do município de Sinop/MT no ano de 2014. Inicialmente convidamos a todos para participarem de uma reunião em que explicamos a proposta da pesquisa.

Destacamos aqui os alunos surdos e deficientes auditivos, mas nosso estudo foca no aluno Surdo do curso de Letras. Tínhamos inicialmente (2014) uma acadêmica Surda no curso de Licenciatura em Computação, curso do qual ela desistiu e ingressou novamente por meio de novo vestibular no curso de Licenciatura em Letras. Também nesse ano (2015) entraram mais dois alunos surdos no referido curso. No curso de Licenciatura em Pedagogia, tínhamos (2015) dois acadêmicos Surdos e dois com deficiência auditiva e no curso de Licenciatura em Matemática, um aluno Surdo. Na realidade do município de Sinop, no que se refere ao ensino médio e superior, encontramos mais alunos com deficiência. Contudo, para esse trabalho, a ênfase recaiu nos estudos junto aos acadêmicos Surdos, na aprendizagem da Língua Inglesa, no curso de Licenciatura em Letras.

Evidenciamos que os acadêmicos surdos no curso de Letras apresentavam, além da dificuldade da aquisição da Língua Inglesa, dificuldade na leitura e escrita em Língua Portuguesa e também na LIBRAS. Esses acadêmicos foram convidados a participarem do nosso projeto de pesquisa que tinha como objetivo geral compreender a discursividade do aluno com deficiência do ensino médio da educação básica e do ensino superior com o uso da tecnologia assistiva no desenvolvimento da aprendizagem no município de Sinop/MT.

4 Apresentação e discussão dos resultados

Para o desenvolvimento da nossa investigação, contamos com uma equipe multidisciplinar nas áreas de educação especial, tecnologias, linguagem, educação, biblioteconomia e psicologia, da Faculdade de Educação e Linguagem – FAEL e da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas – FACET da UNEMAT/Sinop, em que procuram promover discussões sobre a Educação e a TA na região Norte Mato-grossense e que vem contribuindo para o desenvolvimento desses cidadãos com deficiências, na relação com a melhoria do processo educacional e da qualidade de vida dessas pessoas.

Como recorte de nossa pesquisa, trazemos aqui o estudo realizado com três alunos Surdos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras. Temos o sujeito surdo A, que ingressou primeiramente no curso de Licenciatura em Computação e posteriormente passou a cursar Letras. A acadêmica tem surdez moderada no ouvido esquerdo e no ouvido direito tem surdez severa em decorrência de rubéola na gestação de sua mãe. Por ela ter um resíduo auditivo maior no ouvido esquerdo, consegue oralizar algumas palavras, fala e sinaliza junto.

O sujeito surdo B tem surdez severa bilateral, também em decorrência da mãe ter tido rubéola durante a gravidez, ele quase não oraliza, sua comunicação é total em LIBRAS, e o sujeito Surdo C é surdo severo, oraliza algumas palavras, e a mãe também teve rubéola durante a gestação. Logo, os três são de surdez adquirida durante a gestação da mãe, pois são os únicos casos de surdez em sua família. Destacamos que o Sujeito C participou de todas as atividades assiduamente e participativamente, mas não quis conceder a entrevista para o projeto. No decorrer do texto os depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa estarão em itálico.

Verificamos por meio das atividades que os acadêmicos consideram muito importante o auxílio na aprendizagem por meio do uso dos materiais visuais, como podemos observar no depoimento do sujeito A quando aponta que a imagem a ajuda a significar/aprender o que o professor de inglês ensina: *“a imagem significa palavra inglês que professor me ensina e entender” (Sujeito A)*.

Percebemos, ainda, que o acompanhamento da equipe junto à pessoa com deficiência e do professor da disciplina de Língua Inglesa auxiliou na melhoria da autoestima.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa apontam para a importância do uso de materiais visuais, ou seja, da TA em suas vidas escolares e nas atividades rotineiras. No entanto, percebem que é difícil disporem das tecnologias (materiais e equipamentos disponibilizados nas atividades desenvolvidas no projeto) em tempo integral e individualmente nas suas vidas. O que conseguem é com o uso do aparelho celular (ou *smartphone*), ou computador em que usam alguns dos aplicativos para Surdos.

Os alunos surdos apontam que existe pouca tecnologia assistiva para o surdo, mas como vemos na fala dos alunos várias dessas tecnologias fazem parte de sua vida: *“Eu já conheço algumas tecnologias com a conversa de vídeo ao vivo com LIBRAS entre os surdos principalmente são Facebook, WhatsApp, IMO, Skype e Glide mas Youtube só pesquisar e*

assistir vídeo e aprender alguns sinais significativos”(Sujeito A); “tem conversa de vídeo ao vivo entre os surdos que conheço são Facebook, WhatsApp, IMO e Skype porém conheço Youtube como pesquisador entender significa” (Sujeito B).

O Surdo aponta que usa, ainda, de aplicativo para comunicação com o ouvinte: “*Como eu comunicar pessoa ouvinte é só uso aplicativo de LIBRAS tem pegar/capturar voz para traduz em LIBRAS ou escrever as palavras para traduz em LIBRAS, como exemplo Hand Talk*” (Sujeito B).

Destacamos que para o desenvolvimento das atividades com o Surdo há a necessidade de elaboração prévia dos materiais a serem utilizados/desenvolvidos em sala de aula, bem como da preparação dos professores e intérpretes para um melhor desenvolvimento das atividades. Os acadêmicos destacam que os professores procuram usar de diferentes estratégias para o desenvolvimento das aulas.

Podemos dizer até o momento que as condições de produção, a memória discursiva são fundamentais para um bom desenvolvimento pedagógico. Nas relações pedagógicas, temos presente as formações imaginárias sobre o professor como detentor do conhecimento e no desenvolvimento da atividade com o aluno com deficiência, percebemos um deslize de sentido, pois o sujeito professor passa também a aprender a lidar com a pessoa com deficiência em sala de aula, demonstrando que ele tem conhecimentos a serem adquiridos.

Considerações finais

No mundo globalizado, e com o uso de tecnologias no cotidiano o professor poderá favorecer o Surdo para melhor desenvolvimento educacional, político, social e econômico. Temos tecnologias em desenvolvimento, já produzidas, mas que ainda se apresentam com restrição para as pessoas Surdas em função do alto preço no mercado. Outra questão que se destaca é a luta dos Surdos pelo Bilinguismo, ou seja, toda a escola para o Surdo deveria ser bilíngue.

Ressaltamos que embora as Políticas Públicas de Inclusão estejam presentes na sociedade brasileira, precisa-se ainda de atenção especial no processo de inclusão, já que os diferentes cursos de graduação ainda não se encontram preparados para atendimento à pessoa Surda ou ao atendimento de qualquer deficiência. Existe uma necessidade de cuidados especiais para que os dispositivos de leis sejam aplicados nos cursos de formação de professores. Em nosso estudo, podemos dizer que as atividades desenvolvidas nos/pelos projetos de Pesquisa CETA e EDUTA proporcionaram aos alunos Surdos auxílio no desenvolvimento da aprendizagem da Língua Inglesa, e contribuíram como fator motivador na continuidade dos estudos quando se pensa em Educação Inclusiva frente à necessidade de democratização e acessibilidade dos estudantes Surdos ao aprendizado da Língua Inglesa.

Referências

BERCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre- RS, 2013.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. *In*: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (Orgs). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: favorecendo práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Profissão Mestre**. Curitiba: Humana Editorial, ano 12, n. 133, outubro/2010, ISSN 1984-8528.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a Surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo, Ed. Parábola, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, .2 ed., 2006. (Cotidiano escolar: ação docente).

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do discurso (AAD 69). *In*: GADET, F.;HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Tecnologia assistiva, acessibilidade e formação de professores**: perspectivas de inclusão escolar. Anais do V Seminário de Informática na Educação: as convergências/divergências das inovações tecnológicas nos cenários da educação básica ao ensino superior, vol.II, 2013. ISSN 2175-8778.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Ambientes potencializadores para a inclusão:** tecnologias digitais de informação e comunicação e práticas inclusivas. Anais do V Seminário de Informática na Educação: as convergências/divergências das inovações tecnológicas nos cenários da educação básica ao ensino superior, vol.II, 2013. ISSBN 2175-8778.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, nº05, p. 81-111, 2003.

O CUIDADOR ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

THE SCHOOL CAREGIVER IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF A CITY OF THE INTERIOR OF SÃO PAULO

Rosimar Bortolini Poker¹, Bruna Caroline Cardoso²

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília
poker@marilia.unesp.br

²Bolsista /PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Unesp de Marília
mundo.mundo.vastomundo@hotmail.com

Financiamento: PIBIC

EIXO TEMÁTICO: Educação Inclusiva

Resumo *A implementação da política educacional inclusiva exige da escola o atendimento às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive dos que apresentam severos comprometimentos motores, físicos, comportamentais e/ou intelectuais. Neste contexto, torna-se imprescindível a realização de adequações nas escolas de forma a garantir condições de participação e aprendizagem para todos, atendendo às recomendações dos documentos internacionais e nacionais. Como apoio para a inclusão desse determinado grupo de alunos, surge um novo profissional denominado Cuidador Escolar. Assim, a pesquisa pretendeu conhecer o perfil desse profissional, verificar as normativas existentes, como é sua contratação, formação, atribuições, funções e clientela atendida, analisando a situação de um município do interior do Estado de São Paulo. Para tanto, foi feita uma pesquisa documental junto a Secretaria Municipal de Ensino, e entrevistas com o gestor da rede municipal e com o responsável pela contratação desse profissional (firma terceirizada). Os resultados apontaram que nessa rede de ensino o Cuidador Escolar está presente desde 2014 e todos os alunos que precisam, são atendidos. É responsável por atuar na escola dando apoio aos alunos que possuem limitações motoras e dificuldades no autocuidado. Auxiliam em atividades como locomoção, alimentação, higiene ou outras, que possam comprometer o processo de escolarização.*

Palavra-chave: *Cuidador Escolar, Escola Inclusiva, Apoio à inclusão.*

Abstract *The implementation of inclusive educational policy requires the school to attend the special educational needs for all students, including those with severe motor, physical, behavioral and/or intellectual impairments. In this context, it is essential to make adjustments in schools in order to ensure conditions of participation and learning for all, taking into account the recommendations of international and national documents. As a support for the inclusion of this particular group of students it appears a new professional named School Caregiver. Thus, the research sought to know the profile of this professional, to verify the existing regulations, such as hiring, training, duties, functions and clientele attended, analyzing the situation of a municipality in the interior of São Paulo's state. To do so, a documentary research was done with the Municipal Department of Education, and interviews with the manager of the municipal network and with the person responsible for hiring this professional (outsourced firm). The results showed that in this school network the School Caregiver is present since 2014 and all the students who need it, are attended. Is responsible for acting in the school giving support to students who have motor limitations and difficulties in self-care. They assist in activities such as locomotion, food, hygiene or other, that may compromise the schooling process.*

Keywords: School caregiver, Inclusive school, Inclusion support service.

1-Introdução

A trajetória da educação inclusiva é marcada historicamente, por uma série de transformações, que envolvem os meios políticos e institucionais. A política educacional brasileira reconhece, desde 1990, a necessidade de implementar o paradigma da inclusão. O próprio termo educação inclusiva neste ponto é passível de análise, em virtude de eliminar o equívoco que se tem ao insinuar que esta expressão corresponde somente à inserção de alunos com deficiência na escola regular. Os documentos nacionais e internacionais, permitem desfrutar de uma compreensão maior acerca do significado que o termo conduz.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecia para todas as nações do mundo, o direito à educação para todas as pessoas. Contudo, é visto que em meados de 1990, essa não era uma realidade concretizada (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Diante desse quadro, foi realizada em 1990 na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Essa reunião teve como resultado a proclamada Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, envolvendo dez artigos que reestabelecem o direito de todos à educação.

No decorrer dos anos, outros documentos foram produzidos no âmbito educativo, a década de 1990 foi marcada por grandes referências no contexto nacional e internacional de educação. Em 1990 acontece a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que, segundo o MEC, não provocava um levantamento das práticas educacionais, de modo a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, porém mantinha a responsabilidade de educação, principalmente no campo da educação especial. Este período tinha como princípios semear a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. Ainda nos anos de 1990, é proclamada na Espanha, a declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. A declaração aborda os direitos humanos, e apresenta direcionamento, propostas e recomendações para estruturar uma ação de nível nacional e internacional, desenvolvendo um novo pensar sobre a Educação Especial.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre

Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1993, surge o Plano Decenal de Educação para Todos. Em 1994, acontecem a publicação da Política Nacional de Educação Especial, apresentando como fundamentos a Constituição Federal (1988), e em Dezembro de 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (lei nº 9.394/96), cabe ressaltar que a LDB já estava prevista na constituição de 1934 e regulamentada em 1961 (lei nº 4.024/61) apontando como dever do Estado o atendimento aos alunos com deficiência, garantindo uma educação pública, e gratuita, atendendo alunos com necessidades especiais.

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (CAPÍTULO V, Art. 58).

O Artigo 59 da LDB, garante atender as necessidades, de acordo com os recursos educativos, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo um desenvolvimento pleno das potencialidades desses alunados. Em 2015, a presidente Dilma Rousseff promulga a lei a Lei nº 13.146, isto é, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei deve assegurar e promover condições de igualdade e liberdade de sujeitos com deficiência, tendo em vista a inclusão social e cidadania. Os Artigos 27 e 28 abordam questões referentes ao ambiente educacional, onde por direito a pessoa com deficiência deve se apropriar de sistema educacional inclusivo em todos os aspectos ao longo de toda a sua vida. Sendo assim, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Diante dos apelos para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, surge no cenário educacional uma série de dúvidas que envolvem como pôr em prática as exigências estabelecidas pelas novas leis de inclusão. A escola inclusiva unifica as características da educação especial, sem

que aconteça uma segregação de salas separadas, e permitindo a alunos público alvo da educação especial, adaptações necessárias para um aprendizado efetivo.

Tendo em vista que a legislação garante o direito à educação na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, independente do seu grau de comprometimento, surgem medidas para consolidar o direito efetivo ao educando, de acesso a todos os espaços físicos da escola e de seu currículo. A escola deve oferecer condições adequadas para possibilitar o ensino e a aprendizagem de qualidade, assumindo o compromisso de educar os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Assim, o sistema escolar reconhece a necessidade de modificações, para além do acesso aos espaços físicos, como também nas questões educacionais. O projeto de lei Federal 8014/10, de autoria do deputado Eduardo Barbosa, responsável por promover mudanças nas condições de acessibilidade, acrescentou ao artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a obrigatoriedade da presença de um novo profissional de apoio à inclusão escolar. Este profissional é denominado como Cuidador. Nessa direção, a LDB em seu § 4º indica: Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de Cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

O Cuidador escolar tem como papel atuar na escola regular junto aos alunos que apresentam condições limitadas que impedem ou dificultam a realização de atividades como locomoção, alimentação, higiene ou outras, que podem comprometer o processo de escolarização. O nascimento desse novo profissional na escola faz surgir a necessidades de recorrer à história e natureza da profissão Cuidador, que inicialmente acontece na área da saúde. A partir da literatura é possível compreender melhor o papel deste profissional, responsável por garantir os cuidados principais, ou complementares de um indivíduo. Além disso, podem ser classificados como formais, exercendo atividades de forma remunerada ou informal de maneira não remunerada, como é o caso dos familiares.

O Cuidador escolar

O Cuidador escolar desenvolve um trabalho diferente do Cuidador da área da saúde. É preciso destacar que embora o objetivo dos Cuidadores sejam os mesmos, o local de atuação do trabalho é extremamente diferente, o que demanda em modificações nas atuações e atribuições destes profissionais. Com relação à formação do Cuidador escolar, no parágrafo seis do artigo 58 da

LDB, é visto que “O Cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados”. Sendo assim, cabe ao Cuidador escolar a formação obrigatória, mesmo que em nível médio. E diferentemente do professor que tem uma formação especializada, não cabe ao Cuidador escolar trabalhar ou desenvolver aspectos pedagógicos junto ao aluno. Ao Cuidador, cabe à tarefa de garantir um ambiente acessível ao aluno, correspondendo às suas necessidades e apoiando na realização de tarefas simples, como alimentação, locomoção, higiene, entre outras, assegurando que educandos com graves comprometimentos possam ter participação em todos os ambientes da escola e nas atividades propostas durante a sua permanência na escola.

Nesse contexto, pretendeu-se com a presente pesquisa conhecer o perfil do Cuidador *Escolar*. Buscou-se verificar as normativas existentes, como é sua contratação, formação, atribuições, funções e clientela atendida, analisando a situação de um município do interior do Estado de São Paulo.

2- Metodologia

Foi feita uma pesquisa documental junto a Secretaria Municipal de Ensino de Marília, no qual foram coletados documentos fornecidos pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CEMAEE, e pela empresa CONVIVA, empresa terceirizada responsável pela seleção e contratação dos Cuidadores da rede.

Também foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com o gestor da rede municipal e com a funcionária responsável da empresa terceirizada CONVIVA. As entrevistas versaram sobre os seguintes aspectos: denominação, função, atribuição, jornada de trabalho, clientela atendida, formação, contratação e papel do Cuidador na rede municipal de ensino de Marília – SP.

Resultado

O projeto iniciou em junho de 2014, tendo como justificativa o aumento de 68% no número de estudantes com deficiências matriculados no ensino regular da rede pública e privada em todo o país, o que repercutiu também no município de Marília. Diante desses fatores, foi assegurado que estudantes com deficiência deveriam ter garantidos os suportes necessários para que a inclusão escolar ocorresse com êxito. As leis federais nº 9.394/96 nº 7.853/89 e o Decreto nº 3.298/99

proclamam ao Poder Público e seus órgãos, garantir às pessoas com deficiência a prática de seus direitos básicos diante do plano de educação inclusiva e da LDB, na qual juntas propõem que os Sistemas de Ensino devem garantir recursos adequados para um atendimento educacional de qualidade para todos.

Por conseguinte, em 2014 a Prefeitura de Marília realizou um levantamento sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência física e outros comprometimentos, no qual foram identificados alunos que necessitavam da presença de um profissional que os auxiliassem nas áreas de higiene, locomoção e alimentação. O Ministério Público e o Poder Judiciário se manifestaram quanto à necessidade de atender ao aluno com deficiência e com isso oferecer atendimento educacional especializado para as essas pessoas, garantindo recursos que permitam o acesso e permanência de educandos com deficiência nas escolas.

Segundo o Plano de Projeto Cuidadores elaborado pela Prefeitura Municipal de Marília, a rede municipal de Ensino da cidade tem como objetivo, prestar apoio aos alunos com deficiência que possuem limitações motoras e apresentam dificuldades no autocuidado, respeitando suas condições específicas. Por meio de um profissional capacitado denominado Cuidador, o projeto oferece suporte aos alunos com deficiência que possuem limitações motoras e estão matriculados no Ensino Infantil, Fundamental I, e nas unidades escolares de ensino abrangidas pela Secretaria Municipal da Educação de Marília, nos períodos de manhã, tarde e noite. Esses Cuidadores auxiliam no cotidiano escolar dos alunos que se encontram com dificuldades para realizar com independência atividades de alimentação, utilização de sanitário, higiene bucal, higiene íntima, locomoção e demais situações que poderão ser encontradas no decorrer da execução do contrato, nas quais os alunos necessitem de auxílio.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação inclusiva, alunos com deficiência são aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

De acordo com a entrevista realizada em dezembro de 2016, o contrato de prestação de serviços é feito pela empresa CONVIVA, que atua também no Município de Bauru. A empresa oferece serviços nas três atribuições exigidas pela lei, sendo higienização, locomoção e alimentação. O diagnóstico das crianças que necessitam da presença do Cuidador é feito pelo

CEMAEE – CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO que em parceria com a empresa CONVIVA - Serviços, Assistência e Apoio Pessoa, faz o encaminhamento e orienta a ação dos Cuidadores nas escolas.

A supervisora responsável pela empresa que contrata os Cuidadores no município de Marília destaca que o público alvo desse projeto, são crianças com necessidades especiais, e as crianças que mais recebem o atendimento da CEMAEE são crianças autistas. Ela acrescenta que alunos com síndrome de Down também são bastante atendidos, entre outras síndromes, sendo algumas ainda pouco conhecidas. A idade dos alunos atendidos varia entre crianças dos meses iniciais a crianças de 12 anos de idade. A lei 12.764/2012 é vista como um grande avanço na área educacional, em específico para o aluno com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), que em seu artigo 3º garante o direito a um acompanhante especializado na classe comum nos casos de comprovada a sua necessidade.

Segundo a supervisora dos Cuidadores, cada Cuidador fica em uma única escola, e a empresa conta com Cuidadores volantes, que são responsáveis por cobrir as faltas, dos Cuidadores fixos, contudo ela garante que são poucas as faltas que ocorrem. A distribuição dos Cuidadores nas escolas é feita pela supervisão, que avalia a região na qual o profissional mora, e qual é a escola mais próxima dele. Porém é importante que o Cuidador não tenha nenhum parente dentro da escola em que for atuar, para evitar atritos entre a direção, Cuidador e aluno. Para trabalhar na área de Cuidador, é fundamental saber escrever, pois é necessário fazer um relatório que é entregue mensalmente para a empresa responsável. Os Cuidadores também fazem cursos anuais de aprimoramento, oferecidos pela CONVIVA.

No ano de 2014, 88 alunos de EMEIS'S, recebiam o atendimento dos Cuidadores, enquanto que nas EMEF's o número de alunos atendidos chegava a 97, resultando em um total de 185 alunos. No ano seguinte, o número geral de alunos atendidos cresceu significativamente para 209, sendo 112 para EMEIS e 97 para EMEF's. Em 2016, os números continuaram a subir, de modo que eram 120 alunos atendidos em EMEIS e 99 em EMEF's chegando a um total de 219 alunos. As previsões para 2017 são de 100 alunos para EMEIS e 97 alunos para EMEF's, com previsão para o geral de 197 alunos atendidos.

Para a Supervisora dos Cuidadores do Município, o Projeto tem sido bastante elogiado por parte dos pais, professores e gestores. As famílias dos educandos se demonstram bastante positivas quanto ao trabalho desenvolvido pelos profissionais nas escolas. Muitas famílias, afirmam que se sentem mais seguras, assim como os outros funcionários que trabalham na rede. De modo geral, o Projeto ganha destaque, e é considerado modelo para outros municípios.

4-Conclusão

Mediante aos dados foi possível constatar que a rede municipal de Ensino de Marília está desde 2004 atendendo plenamente o que exige a legislação vigente referente ao direito do aluno com graves comprometimentos, tendo um profissional especializado na área. As funções e atribuições desse profissional também estão de acordo com as normativas, entretanto, em relação à clientela atendida, observou-se que a rede municipal de ensino oferece esse apoio, inclusive para alunos que não apresentam comprometimentos graves. Tal fato pode ter um aspecto positivo, mas, também negativo, pois pode deflagrar a discriminação ou mesmo uma idéia equivocada de que alunos com deficiência, necessariamente, precisam desse tipo de apoio. Assim, um apoio que deveria favorecer e subsidiar uma escola pautada na inclusão pode se não for muito bem orquestrado pelos gestores, professores e funcionários, tornar-se um mecanismo de estigmatização e exclusão.

A presença do Cuidador Escolar é um fato importante para a efetivação da oportunidade de aprendizagem de um determinado grupo de alunos, mas por si só, não garante que a escola tenha uma perspectiva inclusiva. Para tanto, é fundamental que a atuação do Cuidador Escolar esteja inserida num projeto inclusivo de escola, pautado em um trabalho colaborativo e solidário entre professor de classe comum, professor da educação especial, gestores, funcionários, alunos e comunidade. Só assim será possível, de fato, garantir não só a presença física de todos os alunos na escola, mas, muito mais do que isso viabilizar sua formação como cidadão, podendo exercer seu direito à escolarização num ambiente acolhedor e inclusivo.

Referências

ARIAS.B. L. M. **O Cuidador na Escola Inclusiva**: aspectos conceituais e legais. Relatório Final para a PIBIC, Marília, Set. 2016.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2012. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidente da Republica. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 fev. 2017.

CAMOLESI. M. R. H. O Direito de Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência à Luz da Legislação Brasileira. Publicado, Mar. 2004. Elaborado, fev. 2004. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/4928/o-direito-de-inclusao-da-pessoa-portadora-de-deficiencia-a-luz-da-legislacao-brasileira>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GARCIA. R. M. C; MICHELS. M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial. Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009> Acesso em: 13 fev. 2017.

MARÍLIA. Projeto Cuidadores. Prefeitura Municipal de Marília. Secretaria Municipal da Educação. Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado "Profª.Yvone Gonçalves" Marília, Jun. 2014.

PACIEVITCH. T. Declaração de Salamanca. Infoescola. Navegando e Aprendendo. 2009. Disponível em <<http://www.infoescola.com/educacao/declaracao-de-salamanca/>> Acesso em: 13 fev. 2017.

SÃO PAULO. Lei 9167/95 | Lei nº 9.167, de 18 de maio de 1995. Programa Estadual de Educação Especial. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, Mai. 1995. Disponível em <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173860/lei-9167-95>> Acesso em: 15 fev. 2017

SÃO PAULO. Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual. Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14-2-2013. São Paulo, 14 Fev. 2013. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJ%20SEDPCD,%20SES,%20SEE,%20SEDS,%20SEERT,%20SEELJ,%20SEC,%20SEJDC,%20SEDECT_01_13.HTM?Time=21/02/2017%2017:24:41> Acesso em: 15 fev. 2017

SÃO PAULO. Resolução SE N.º 34, de 19-06-2006. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Legislação. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200606190034>> Acesso em: 15 fev. 2017

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

O ENSINO DE MATEMÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETOS

THE MATHEMATICS TEACHING AND SCHOOL INCLUSION: POSSIBILITIES FROM THE PROJECT METHODOLOG

Naiara Chierici da Rocha¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

¹ Mestre em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

naiaracr27@gmail.com

² Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático: Eixo Temático 1 – Educação Inclusiva

Resumo: *O presente artigo apresenta as principais ações realizadas em uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo/Brasil, que desenvolveu a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) utilizando como estratégia pedagógica a Metodologia de Projetos para desenvolver práticas colaborativas entre o ensino regular (sala de aula comum) e Educação Especial (Sala de Recursos) visando a inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Constatou-se que, trabalhar com projetos na perspectiva CCS e colaborativa, possibilita repensar o planejamento escolar, a forma de cumprir o currículo e avaliação, possibilitando um ensino de Matemática com a participação de todos os estudantes na sala de aula comum.*

Palavras chave: Inclusão. Matemática. Metodologia de Projetos.

Abstract: *This article presents the main actions carried out in a máster research developed in the São Paulo State University, Presidente Prudente/São Paulo/Brazil, which developed the Constructivist, Contextualized and Significant Approach (CCS) using as pedagogical strategy The Project Methodology to develop collaborative practices between regular education (common classroom) and Special Education (Resource Classroom) aiming the school inclusion of students with Intellectual Disability (DI). It was verified that, working with CCS in a collaborative approach using projects, makes possible to rethink school planning, curriculum compliance and assessment, enabling a mathematics education with the participation of all students in the common classroom.*

Keywords: Inclusion. Mathematics. Project Methodology.

1 Introdução

A fragmentação do saber presente nas práticas cotidianas das escolas, mais especificamente no interior da sala de aula comum, limita o entendimento da realidade e dificulta um processo inclusivo e colaborativo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino, em particular o ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva, precisa se apropriar e desenvolver novas posturas, novos paradigmas e estratégias de ensino que contemple as necessidades e especificidades de todos os estudantes.

A efetivação de estratégias de ensino para uma escola inclusiva é um processo complexo. É necessário romper com as barreiras de um ensino que considera um padrão de aprendizagem dos estudantes, acreditar que a mudança é possível e ter a convicção de que sempre há possibilidades de ensinar e aprender considerando um ensino coletivo, com aprendizagens individuais.

O ensino de Matemática deve driblar as dificuldades que levam à fragmentação do saber e englobar um ensino que atenda a todos, considerando as diversas habilidades. Para que isso ocorra, segundo Lorenzato (2006), é necessário que o professor conheça a turma e possa considerar seus interesses e planejar atividades significativas, respeitando as dificuldades, mas focando no desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

A partir dessas considerações acredita-se que é possível desenvolver um ensino de Matemática que envolva a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (DI), em uma sala de aula comum, e para isso, acredita-se na Metodologia de Projetos como uma estratégia que potencializa o ensino de Matemática na perspectiva da inclusão escolar.

Considerando a preocupação em proporcionar um ensino de Matemática na perspectiva inclusiva e colaborativa será apresentado as principais ações realizadas em uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo/Brasil, que desenvolveu a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) utilizando como estratégia a Metodologia de Projetos para desenvolver práticas colaborativas entre o ensino regular (sala de aula comum) e Educação Especial (Sala de Recursos) visando a inclusão escolar de estudantes com DI.

O objetivo consistiu em analisar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor especializado em Deficiência Intelectual (DI) a partir de uma proposta

de ensino colaborativo baseado na abordagem CCS, usando como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos.

2 Pressupostos teóricos que nortearam a condução da pesquisa

A abordagem CCS foi primeiramente idealizada por Schlünzen (2000) como um ambiente de aprendizagem. Esse ambiente foi proposto visando um ensino inclusivo, no qual os estudantes pudessem potencializar suas habilidades, por meio do computador, não se restringindo apenas às especificidades e necessidades primárias.

Esse ambiente foi conceituado pela pesquisadora como:

é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar , a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82).

A perspectiva do ambiente CCS proposto pela autora gerou novos estudos, o que hoje se denomina a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015). A partir das mesmas concepções de construção, de contexto e de significado, a autora acredita na abordagem como uma opção pedagógica a ser desenvolvida em diversos contextos escolares e modalidades de ensino, desde a formação a práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Sendo assim, essa abordagem se torna norteadora para a condução desta pesquisa.

A abordagem CCS, conforme esclarece Schlünzen (2005; 2015) possibilita que o interesse do estudante seja afluído, assim como a sua autonomia, de modo que o processo de ensino e aprendizagem o motive e o desperte para a participação, colaboração e desenvolvimento do que está sendo proposto na mediação pedagógica. Assim, nesse processo, professor e estudantes sistematizam os conceitos e atribuem sentido e significado para o que está sendo aprendido.

Assim, entende-se a abordagem CCS como uma possibilidade para o desenvolvimento do ensino colaborativo e, principalmente, para potencializar práticas mais eficazes no contexto das salas de aula comum e das Salas de Recursos devido ao fato de que pode propiciar a resolução de problemas que nascem em sala de aula e cujos estudantes, juntamente com o professor, decidem desenvolver um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos mesmos.

Desse modo, acredita-se que a melhor maneira de articular a abordagem CCS com situações reais de aprendizagem seja por meio do uso de estratégias da Metodologia de Projetos. Trabalhar com projetos permite uma abordagem interdisciplinar e favorece a atribuição de significados ao que está se aprendendo, pois, as experiências cotidianas são contextualizadas nas atividades do projeto, possibilitando uma aprendizagem significativa por não trabalhar as disciplinas escolares de maneira fragmentadas e estanques.

O termo projeto expressa a ideia de perspectiva, intenção e planejamento. Em Ferreira (2000, p. 1.400), tem-se que projeto é uma “ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro, plano, intento, desígnio”. Ou seja, essa ideia se relaciona com algo a ser realizado, que planeja e antecipa o que pode vir a ser e acontecer.

No processo pedagógico o termo projeto expressa a ideia de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora, assim como provoca possibilidades ou escolhas para determinada situação-problema, conforme aponta Behrens (2006).

Nessa vertente, Boutinet (2002), explica que:

Antes de ser definido, o projeto se apoia em um conjunto de previsões que ajudam a delimitar melhor a situação na qual ele será implantado, mas ele busca, apesar de tudo, predizer um futuro almejado e faz então as vezes de previsão, indicando o que será esse futuro, uma vez concretizado. (p. 84)

As concepções atuais sobre a Metodologia de Projetos também possuem características a partir das proposituras de experiência e Educação proposta por Dewey. O autor apresenta a metodologia de projetos nos anos de 1915 e 1920. Já naquela época o autor alertava para a desfragmentação do conhecimento e hierarquização do currículo, propondo segundo Boutnet (2002, p. 18) “opor à pedagogia tradicional, que se revela muito onerosa em relação aos ganhos obtidos, uma pedagogia progressista, também chamada de pedagogia aberta, na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele”.

A Metodologia de Projetos pressupõe aliar as atividades individuais às coletivas. Desse modo, a problematização por meio da Metodologia de Projetos permite articular as necessidades e especificidades de cada estudante com situações reais. Sob esse ponto de vista, Zabala (2002, p. 205) esclarece que a Metodologia de Projetos “vincula as atividades escolares à vida real, tentando que se pareçam com ela o máximo possível. Dá-se importância aos impulsos das ações, das intenções e aos propósitos e às finalidades da ação”.

Nessa perspectiva, Valente (1999) compreende que ao desenvolver um projeto em sala de aula o professor possibilita um trabalho com os estudantes que envolva diferentes tipos de conhecimentos que estão relacionados e representados por três construções, sendo elas: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Hernández e Ventura (1998) esclarecem que na Metodologia de Projetos a função do professor é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois assume o papel de mediador, facilitador, possibilitando transformar as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva.

Com um projeto os conteúdos são sistematizados de forma significativa, possibilitando a construção de novos conhecimentos, em colaboração com os pares, onde os estudantes juntos trocam experiências, expressam suas ideias e o professor se utiliza dessas experiências contextualizadas em prol de um ensino globalizado. (SANTOS, 2007).

Sendo assim, para Hernández (1998), trabalhar com projetos pressupõe uma atividade intencional para todo um grupo, considerando os níveis e especificidades da cada um. O planejamento do projeto é flexível de modo que se considere o tempo, os objetivos propostos, recursos utilizados e o contexto em que está sendo desenvolvido.

O autor esclarece que os grupos possuem características particulares e que cada um organiza suas atividades e pesquisas de acordo com suas necessidades e interesses. Não existem verdades prontas e acabadas, cada grupo escolhe uma forma na busca de responder o problema proposto e, nesse processo, o professor se torna um orientador e mediador no processo de construção do conhecimento do estudante.

O importante na Metodologia de Projetos é que os diversos ritmos e estilos de aprendizagens são considerados, pois, o principal objetivo é que todos se desenvolvam. Na visão de Hernández, todos aprendem com todos e, juntos, professores e estudantes configuram o que ele chama de conhecimento compartilhado, considerando as diferenças.

3 O desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo, pois contempla as cinco características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50). Sendo elas:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida no interior de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, no município de Presidente Prudente, e a fonte de dados foi especificamente uma sala de aula comum e uma sala de recursos, possibilitando, junto com as participantes da pesquisa (professora de Matemática e professora da Educação Especial), a colaboração e a cooperação para a coleta de dados.

A investigação qualitativa é descritiva. Para atingir os objetivos desta pesquisa, utilizou-se da observação direta e intensiva com os sujeitos participantes, entrevista e diário de campo do pesquisador. Sendo assim, conforme esclarecem Bogdan e Biklen (1994), nesta investigação os dados coletados foram analisados considerando sua riqueza de detalhes, respeitando a forma como foram registrados e transcritos.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A intervenção faz parte do processo de coleta de dados e, por isso, com enfoque para a construção colaborativa entre as duas professoras participantes desta pesquisa, faz-se necessário e de extrema relevância essa característica, pois o processo é muito mais importante do que um resultado ou produto acabado, uma vez que é no processo que os dados vão sendo coletados e descritos para serem analisados.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. A coleta e a análise de dados desta pesquisa não pretenderam confirmar ou refutar hipóteses, mas sim, construir abstrações a medida em que os dados foram coletados e agrupados, com intuito de colaborar com o contexto pesquisado, e mais especificamente com as professoras participantes da pesquisa.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Considerando que o principal foco desta pesquisa é o ensino colaborativo entre as duas professoras participantes, esta característica se justifica dada a importância da intensa presença da pesquisadora no campo da pesquisa observando as perspectivas das professoras participantes, significando assim o papel fundamental que ambas possuem tanto para a coleta de dados, quanto para o contexto da pesquisa.

As participantes da pesquisa foram uma professora de Matemática e uma professora especializada em Deficiência Intelectual. As ações de planejamento em conjunto entre as professoras ocorreram na sala de aula comum no sexto ano do ensino fundamental II que tinham duas estudantes com DI matriculadas.

Sendo assim, a pesquisa contemplou três fases procedimentais:

- 1ª fase: identificação das características do contexto e possibilidades de desenvolvimento do ensino colaborativo. Instrumentos: Observação e entrevistas
- 2ª Fase: Desenvolvimento da proposta colaborativa por meio de Trabalho com Projetos e da Abordagem CCS. Intervenção: a partir da abordagem CCS e metodologia de projetos.
- 3ª Fase: Análise do processo de construção de estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática. Análise dos dados: Categorização dos dados coletados.

4 Apresentação e discussão dos principais resultados

Foi possível identificar que as professoras, ao relatar suas dúvidas, dificuldades para desenvolver determinadas atividades e refletir sobre o que faziam, possuíam diferentes concepções sobre o que era um ensino na perspectiva da inclusão. A partir da análise da observação e dos relatos apresentados pelas professoras foi possível perceber que, embora trabalhassem na mesma escola, a realidade de ambas era diferente.

Com a pesquisa e com os princípios do ensino colaborativo houve a parceria para o desenvolvimento do planejamento de estratégias de ensino de Matemática em conjuntos entre as professoras. Essa colaboração foi possível a partir da identificação das características do trabalho de ambas, as quais puderem refletir sobre as suas próprias práticas com o objetivo de promover um ensino para todos os estudantes do sexto ano.

O planejamento entre as professoras resultou em um Projeto denominado “Projeto Gestão Ambiental: Eu no ambiente escolar” que foi desenvolvido na sala de aula comum considerando os interesses dos estudantes. A partir do desenvolvimento do projeto foi possível notar que as professoras ao colaborarem para o desenvolvimento de um planejamento, acreditaram na competência e qualidade de todos os estudantes, confiando que poderiam e seriam capazes de realizar as atividades propostas. Isso foi possível, pois desenvolver a abordagem CCS é justamente planejar atividades que sejam possíveis para todos. Desse modo, a reflexão das professoras sobre cada um dos estudantes foi decisiva para o sucesso do desenvolvimento do projeto, principalmente para a participação das estudantes com DI.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível identificar que antes do processo de intervenção junto as professoras participantes as duas estudantes com DI não se sentiam à vontade na sala de aula comum e não participavam das atividades planejadas, assim como, não tinham muitos amigos na sala. Já na Sala de Recursos a postura de ambas as estudantes mudavam dado o ambiente, as atividades planejadas e o

acompanhamento realizado. Com o desenvolvimento do projeto as estudantes passaram de espectadoras do processo para atuantes e participantes. Passaram a construir conceitos matemáticos de acordo com as suas possibilidades e tiveram autonomia para sistematizarem os conceitos de forma a atribuir significados.

Todo o planejamento e desenvolvimento da construção do Projeto pelas professoras participantes tiveram como alicerce a abordagem CCS e ações desenvolvidas que caracterizaram as perspectivas do ensino colaborativo.

Constatou-se que, trabalhar com projetos na perspectiva CCS e colaborativa, possibilita repensar o planejamento escolar, a forma de cumprir o currículo e avaliação. Sendo assim, o ensino é contextualizado pois foca na realidade dos sujeitos, e os significados são atribuídos aos conceitos de forma gradativa e a construção do conhecimento se dá mediada pelo uso de estratégias em uma perspectiva que seja acessível para todos, portanto inclusiva (SCHLÜNZEN, 2015).

Para que se atinja as reais necessidades do contexto escolar na busca de uma escola inclusiva, serão necessárias mudanças de condutas, crenças e valores e principalmente mudanças estruturais do sistema de ensino, a começar pelas ações de todos na escola com processos de ensino e aprendizagem menos verticalizados.

Os resultados da pesquisa revelam que é possível desenvolver uma parceria entre os professores do ensino comum e os professores da Educação Especial. Constatou-se também que há possibilidades de desenvolver um ensino de Matemática considerando o contexto e atribuindo significados aos conceitos envolvidos. Isso foi possível com o desenvolvimento de um projeto, que com base na abordagem CCS foi planejado considerando, o interesse, as especificidades e potencialidades de todos os estudantes.

Ensinar Matemática na perspectiva inclusiva não é uma tarefa simples, pois é preciso ensinar com vistas às diferentes necessidades dos estudantes de forma que todos possam construir seu próprio conhecimento. Essa dificuldade se intensifica quando o professor da sala de aula comum precisa ensinar para um Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) (no caso da pesquisa estudantes com DI). Por isso, estabelecer relação entre o trabalho da professora da sala comum com a professora especializada em DI, foi fundamental.

Referências

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994. 336 p.

BOUTNET, J.P. **Antropologia do projeto**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed., São Paulo: Nacional, 1976.

FERREIRA, A. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (2000).

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. In: LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, D. A. N. **A Formação de Professores de uma Escola da Rede Pública Estadual em Serviço para o Trabalho com Projetos Utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação**. Presidente Prudente, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP).

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC_SP).

_____. **A Tecnologia para inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE)**. In: Nize Maria Campos Pellanda; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Klaus Schlünzen Junior. (Org.). **Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. 1, p. 195-210.

_____. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. Presidente Prudente, 2015. Tese de Livre

Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP).

VALENTE, J.A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas.** In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: ArtMed. 2002.

O OBJETO DE APRENDIZAGEM SCRAPBOOK LIBRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

Caroline de Santana Garcia¹, Beatriz Alves de Moura², Eliane Regina Moreno Falconi³ e Elisa Tomoe Morya Schünzen⁴

¹Graduanda de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP).

carolainesantana14@hotmail.com

²Graduanda de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP).

beatriz.a-moura@hotmail.com

³Secretaria Municipal de Educação. Especialista do Atendimento Educacional Especializado, Presidente Prudente – SP.

liafalconi@gmail.com

⁴Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora assistente - autárquica da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Presidente Prudente/SP – FCT/UNESP.

elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A partir dos estudos e atendimentos desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), campus de Presidente Prudente, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de apontar contribuições do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no atendimento a Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), mais especificamente no que se refere à utilização do Objeto de Aprendizagem (OA) “Scrapbook Libras”. A pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa e realizou-se a partir do desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo realizou-se em etapas, a saber: observação e constatação da patologia do estudante, por conseguinte, em parceria com a professora da sala de aula, elaboramos planos de intervenções na perspectiva do uso das TDIC e do OA que neste caso foi o “Scrapbook Libras”. Assim, a partir dos resultados obtidos, constatamos avanços no desenvolvimento do estudante em termos de processos de alfabetização e construção da autonomia. Além disso, o uso das TDIC e do OA permitiram que o aluno desenvolvesse as atividades com mais confiança e motivação.*

Palavras-chave: *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Inclusão. Objetos de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa.*

Abstract: *Based on the studies and services developed with the Institutional Program for the Initiation to Teaching and the Center for Digital Promotion, School and Social Inclusion (CPIDES) Faculty of Science and Technology (FCT). The present work was carried out with goal to indicate contributions of the use of Digital Information Technologies and Communication in the Special Educations Students services, specifically the use of Learning Object "Scrapbook Libras". The research is a qualitative approach and was carried out from the development of bibliographical and field research. The study was developed in stages: observation and verification of the student's pathology; therefore, in partnership with the classroom teacher, we elaborated intervention plans with the use of Digital Information Technologies and Communication and Learning Object "Scrapbook Libras". Thus, based on the results obtained, we see advances in student development in terms of literacy processes and autonomy building. In addition, the use of Digital Information Technologies and Communication and Learning Object allowed the student to develop activities with more confidence and motivation.*

Keywords: *Digital Information and Communication Technologies. Inclusion. Learning Object. Meaningful Learning.*

1 Introdução

Não há uma fórmula ou roteiro para a inclusão e, promovê-la não é uma fácil tarefa. Apesar disso, não é impossível, afinal incluir não é desenvolver práticas pedagógicas homogêneas, mas, sim, valorizar as diferenças e as especificidades de cada estudante. Incluir vai além de fazer com que os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) – pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, aprendam como os outros, mas em seu mais importante sentido a inclusão é a ação de tornar possível a participação desse estudante nas atividades, sendo ele mesmo o protagonista da ação.

Quando se propõe ou se elaboram formas e estratégias de o EPAEE participarem ou realizarem atividades, automaticamente estamos reconhecendo ou fazendo com que esse aluno se reconheça como participante do ambiente. Entretanto, isso tudo é muito abstrato e na prática não se faz como uma narração de uma história fácil de ser contada, pelo contrário esse é um trabalho que exige um olhar não só do professor como da equipe de profissionais da escola, mas, principalmente do professor que poderá, por exemplo, a partir de parcerias, realizar um bom trabalho de incluir e sobretudo promover práticas pedagógicas para todos.

Quando entendemos que inclusão não é ensinar tudo e se fazer aprender todos os conceitos, então conseguiremos incluir, pois sabemos que não aprendemos tudo nesta vida e basicamente nos aprofundamos ou dominamos aquilo que é de acordo com o que acreditamos, defendemos e consideramos ser etapas importantes a serem alcançadas.

Assim também são os EPAEE, cabendo, assim, aos professores o desenvolvimento de práticas que possibilitem a aprendizagem de todos. Entretanto, o estudante aprenderá aquilo que lhe for significativo.

O que vale não é tentar enquadrar uma pessoa com deficiência à um padrão de igualdade às pessoas sem deficiência, é necessário que se reconheça as diferenças, e se pense meios e estratégias para promover a participação das mesmas já que este é um direito de todo cidadão. O educador em seu papel de emancipador deve priorizar e possibilitar essencialmente que o EPAEE, por exemplo, responda por si mesma e se expresse sobre o que gosta ou o que quer.

O que se pretende na perspectiva da educação inclusiva é que o EPAEE seja ativo, autônomo e capaz de reconhecer-se como um ser capaz de se relacionar, independentemente de sua dificuldade seja ela de andar ou de escrever "corretamente" entre as linhas, por exemplo, cabe aos atuais e futuros professores e profissionais da educação, ao levar em conta a necessidade do estudante, procurar caminhos para incluir, seja na atividade, na brincadeira, na conversa.

Pensando então nos caminhos que possam possibilitar a inclusão e o aprendizado dos EPAEE, concordamos que o uso das tecnologias aliadas à estratégias planejadas do trabalho do professor tem por finalidade propiciar para o aluno com deficiência a condição de participar e realizar as mesmas atividades que os demais estudantes que não possuam uma deficiência, mas, além disso, o estudante com deficiência será capaz de esse se expressar e interagir de maneira ativa e não passiva podendo realizar as ações que necessite e prefira.

Desse modo, a pesquisa se realizou com o objetivo de constatar e refletir sobre as contribuições do uso dos OAs, como recursos tecnológicos educacionais, no atendimento a um EPAEE, a partir dos estudos realizados como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa a qual foi instituído com o objetivo de contribuir para a valorização das licenciaturas a partir do incentivo a formação inicial dos futuros docentes.

Neste projeto participamos e realizamos intervenções devidamente orientadas, mais diretamente realizamos atendimentos aos alunos com deficiência nas unidades escolares municipais e no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Sendo que estes atendimentos têm como base a utilização de OA e uso das tecnologias para o desenvolvimento das atividades.

2 Fundamentação Teórica

De acordo com (MANTOAN, 2010, p. 06) “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades”. Assim, compreendemos que o atendimento aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), não deve se restringir apenas às classes especiais e ambientes especializados ao atendimento às Pessoas com Deficiência (PD).

Desde os seus primórdios, a escola se constituiu como um espaço de certo modo selecionador de seu público, entretanto garantir a prática inclusiva é fazer valer o direito da educação para todos. Desse modo se faz necessário refletir sobre este novo conceito de Educação Especial o qual não apenas garante a vaga do EPAEE na escola regular, mas disponibiliza meios para sua permanência neste espaço.

Não podemos ignorar o fato de que, no que se refere à sua efetivação, “a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares” (MANTOAN, 2010, p. 06).

Compreendemos assim que o velho discurso de que a escola não possui condições de receber tal público se torna inválido, já que, ao considerarmos a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, temos a clareza de que não mais os estudantes devem se adaptar à escola e sim o contrário, pois todos têm o direito de aprender e cabe a escola e seus agentes identificar e criar formas para proporcionar e facilitar o ensino.

Entretanto, reconhecemos que há ainda uma grande jornada a se percorrer na trajetória de uma educação especial de qualidade principalmente porque “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos” (MANTOAN, 2010, p. 07).

Portanto, são necessários esforços constantes para que realmente haja mudanças de práticas excludentes nas escolas, sendo que essas são os próprios reflexos de uma sociedade que durante muito tempo negou o direito de participação das PDs. Assim apesar de tantos contrapontos nós como educadores enfatizamos a importância da busca por novos caminhos e estratégias para desenvolver da melhor forma o ensino, valorizar e estimular as potencialidades destes estudantes.

Vivemos em uma era marcada pela expansão e inovação tecnológica, em que cresce numa velocidade espantosa a utilização dessas tecnologias e em quase toda parte, é possível obter informações rápidas e precisas sem sair do lugar, através apenas de algum recurso.

Consideramos “a disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, etc.” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58). As TDIC têm invadido a maior parte dos espaços de nossa sociedade, entrando na maioria das casas e, nas escolas, isto não foi diferente. Os estudantes se comunicam se informam, aprendem e opinam através das várias tecnologias disponíveis.

Desse modo é importante ressaltar a tecnologia como um fato presente na vida do estudante e trazer uma breve reflexão sobre sua importância e contribuição para o ensino aprendizagem. Acreditamos no uso da tecnologia como facilitadora e auxiliadora ao trabalho do professor em sala de aula, principalmente com o EPAEE.

Assim compartilhamos do mesmo pensamento de que

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4)

No que diz respeito ao contexto educacional e o quanto a tecnologia pode contribuir para a prática educativa destacamos a importância do OA, pois “enquanto recursos computacionais cuja peculiaridade é promover o processo de ensino de diferentes conteúdos e conceitos disciplinares, os AO apresentam-se como um dos recursos do processo de ensino aprendizagem.” (BARDY, 2013, p. 275).

Dessa maneira é possível vislumbrar a vasta existência de recursos tecnológicos que se unidos à um planejamento e objetivos que priorizem o desenvolvimento das potencialidades de um EPAEE, podem se tornar estratégias de ensino que tornem acessíveis conteúdos e conceitos. Assim, o professor pode utilizar de jogos educacionais, Softwares, programas e a própria internet para a elaboração de atividades que propiciem a resolução de problemas, comunicação etc.

Assim defendemos que a “inclusão aliada às tecnologias, pode proporcionar grandes benefícios na aprendizagem de PNEEs, pois estas tecnologias se tornam ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento e no próprio processo de inclusão, tanto digital, quanto social.” (MANTOVANI; MARTINS, 2011, p. 5).

Tal defesa parte da concepção de que por exemplo através de um simples fato de se utilizar da Tecnologia Assistiva (TA) para adaptar um lápis até um software que possibilite a realização de determinada atividade mesmo não sendo ela realizada de modo tradicional à lápis e papel, podem favorecer o desenvolvimento do estudante. Portanto, um importante exercício para Educação Inclusiva é além de se utilizar de recursos tecnológicos pensados para os EPAEE é também pensar formas de cada vez mais incorporar estes recursos à prática pedagógica.

3 Fundamentação Metodológica

De modo a alcançarmos os objetivos propostos, este estudo baseia-se na abordagem qualitativa. No pretendo deste estudo, essa abordagem é indispensável, pois, como destaca Richardson (1999, p.80)

[...] estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexibilidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos e possibilitar, em maior

profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Dessa forma, se aplica a atividades, que requerem um contato direto e contínuo com o campo e o objeto de estudo.

O trabalho de campo ocorreu em uma escola pública municipal de ensino fundamental ciclo I, que possui a matrícula de EPAEE. Desde o início, a referida escola, sempre se colocou muito aberta e receptiva, em relação às atividades desenvolvidas pelas bolsistas.

Para a realização do trabalho, realizam-se as seguintes etapas:

Em um primeiro momento, fomos à unidade escolar, onde primordialmente adotamos a observação participante como técnica para coleta de dados, a partir daí, iniciamos um processo de investigação, que visou caracterizar e descrever a patologia do estudante, seu desenvolvimento, aprendizagem, suas características, necessidades, habilidades e potencialidades.

À vista disso, Vianna (2003, p. 12) nos destaca que

[...] sem acurada observação, não há ciência. Essencial ao observador não é simplesmente olhar, necessário se faz saber ver, identificar e descrever as inúmeras interações e processos humanos. No trabalho de campo é fundamental ao observador ser capaz de manter a concentração, tolerância, sensibilidade e, muita capacidade física, mental e emocional para investir nesse propósito.

Por conseguinte, a partir das informações adquiridas em campo, adotamos o método de estudo de caso como metodologia inicial de trabalho, pois como descreve Vilabol (2010, p.1) é uma metodologia que

[...] Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Dessa forma, a elaboração do estudo de caso como estratégia de estudo, nos oferece maior detalhamento, de modo que, as intervenções que serão planejadas, de fato atinjam os objetivos que se esperam alcançar na aprendizagem dos estudantes.

Partindo da proposição dos casos e em conjunto com a professora da sala de aula, foram elaborados planos de intervenções numa perspectiva de uso das TIDC e OA, para tal, foram feitas

pesquisas sobre quais recursos atenderiam as especificidades e potencialidades do EPAEE. Durante as atividades que empreenderam a aplicação do OA, utilizamos relatórios de registro e análise, composto pelos objetivos das atividades, desenvolvimento do estudante e sua avaliação.

4 Resultados e Discussão

As intervenções foram realizadas com o objetivo de desenvolver propostas de atividades incorporando o uso das TDIC e do OA “Scrapbook Libras”, de modo a estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem do EPAEE promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

É imprescindível destacarmos que as atividades com o uso do OA só foram possíveis de serem realizadas porque a classe frequentava as aulas de informática. Dessa forma, as atividades foram planejadas e oportunizadas para serem desenvolvidas na sala de informática da escola.

O EPAEE, denominado G. é um estudante de 11 anos de idade matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal com o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), o aluno não possui o nível alfabético, se encontra no nível pré-silábico (fase pictórica) e não reconhece os números.

A DI se caracteriza como um acometimento no desenvolvimento intelectual, significativamente inferior à média, também associada ao desenvolvimento das funções afetivas, sociais e motoras. Nesse sentido, buscamos analisar não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e social do estudante.

O Objeto de Aprendizagem, utilizado como base para as intervenções, foi o OA “Scrapbook Libras”, que tem por objetivo possibilitar ao aluno construir um álbum digital, em que possa se expressar, relatar experiências com significado pessoal e de aprendizagem fazendo uso de ferramentas de inserção e manipulação de diversos elementos gráficos.

A escolha do OA aconteceu mediante a compreensão da fase de alfabetização em que se encontrava o aluno. Dessa forma, ao invés de serem apresentadas atividades que solicitem alguma ação ou exercício operatório específico, o que se propõe é facilitar o processo de criação, registro e desenvolvimento das atividades.

A partir das intervenções realizadas com o estudante, por meio da utilização do OA, foi possível observar que a partir das atividades propostas, o EPAEE pôde representar suas ideias, experiências e contextualizar os conceitos trabalhados em sala de aula, de forma interativa e dinâmica. Os resultados obtidos nos relatórios indicam avanços significativos em seu processo de alfabetização, foi possível identificar que o estudante está realizando a distinção entre imagem e escrita, compreende que a escrita é a representação do que falamos, conhece o valor sonoro de quase todas as letras do alfabeto e do seu nome. O estudante também evoluiu em sua capacidade de discriminação visual (consegue perceber as diferenças nas formas, cores, tamanhos, letras e imagens), nas habilidades motoras finas (habilidades manipulativas do uso do mouse e do teclado), como também no desenvolvimento de sua autoestima, ao perceber-se capaz de realizar e concluir as atividades propostas.

5 Conclusões

Conclui-se que o uso das TDIC e do AO contribuíram significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento do EPAEE, pois permitiram que o aluno desenvolva-se as atividades com mais confiança e autonomia, servindo, assim, para apoiar e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o uso do Objeto de Aprendizagem “Scrapbook Libras” torna os conteúdos trabalhados mais atrativos, por meio do trabalho com situações concretas que possibilitara ao aluno vivenciar, aprender a fazer e explorar em um processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Referências

BARDY, Livia Raposo et al. Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 273-288, 2013.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

FERREIRO,E; TEBEROSKY,A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOVANI, A. M.; MARTINS, C. Práticas de ensino com o uso das tecnologias digitais virtuais na educação especial: novos caminhos para a inclusão de PNEEs. **Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 7, n. 25, Fevereiro de 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. **Brasília: Ministério da Educação**, v. 1, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILABOL. **O que é o Estudo de Caso**. 2010. Disponível em: <https://agmkt.files.wordpress.com/2010/03/o-que-e-estudo-de-caso.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2017.

O TRABALHO COLABORATIVO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO.

THE COLLABORATIVE WORK AND BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL: A CASE STUDY.

Suélen Cristiane Marcos de Oliveira ¹, Ana Virginia Isiano Lima ².

¹ Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

ssucris@hotmail.com

² Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

anaisianolima@gmail.com

Eixo Temático 1: – Educação Especial e/ou Inclusiva.

Resumo: *A pesquisa teve por objetivo geral discutir as concepções dos professores e gestores acerca do Trabalho Colaborativo, suas possibilidades e contribuições no ambiente escolar que trabalham. O aporte teórico adotado defende o trabalho colaborativo como uma eficiente estratégia para a construção de uma escola inclusiva. Optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e pela técnica de entrevistas semi-estruturadas dirigidas a três profissionais de uma instituição estadual, pública, responsável pelo oferecimento de ensino nos níveis fundamental II e médio, de um município do interior paulista, sendo os participantes especificamente, uma professora da sala regular, uma professora especialista da sala de recursos e uma coordenadora. Os resultados elucidaram que as concepções dos professores e gestores sobre o trabalho colaborativo se referem mais ao trabalho cooperativo, desconhecendo seu real significado e não o vivenciando em sua prática. É possível apreender desse ambiente escolar a contradição existente entre teoria e prática, aparentemente há avanços significativos nos pensamentos dos profissionais, todavia, ineficientes na ação, revelando uma prática profissional presa ao sentido regulatório, ao mesmo tempo, expressando o desejo do emancipatório e da vivência do trabalho colaborativo.*

Palavras chave: *Educação Especial. Inclusão. Trabalho Colaborativo.*

Abstract: *The objective of the research was to discuss the teachers 'and managers' conceptions about Collaborative Work, their possibilities and contributions in the school environment they work with. The theoretical support adopted supports the collaborative work as an efficient strategy for the construction of an inclusive school. We chose a qualitative research, such as a case study and the technique of semi-structured interviews directed to three professionals from a state, public institution, responsible for offering basic and secondary education in a municipality in the interior of São Paulo, The participants being specifically a regular classroom teacher, a resource room teacher and a coordinator. The results elucidated that teachers 'and managers' conceptions of collaborative work refer more to cooperative work, ignoring its real meaning and not experiencing it in its practice. It is possible to deduce from this school environment the contradiction existing between theory and practice, apparently there are significant advances in the thoughts of the professionals, however inefficient in the action, revealing a*

professional practice attached to the regulatory sense, at the same time expressing the desire of the emancipatory and the experience Of collaborative work.

Keywords: *Special Education. Inclusion. Collaborative Work.*

1. Introdução

Considerando os princípios estabelecidos pelas políticas educacionais inclusivas surge um grande desafio para a educação brasileira, que deve atuar na constituição de escolas inclusivas que valorizem as diferenças, que proporcionem aos estudantes um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que possam garantir e efetivar a construção do conhecimento e que forneçam condições de acesso e permanência para todos.

Diante dos desafios impostos, há a necessidade de se compreender estratégias e mecanismos que podem favorecer a constituição de escolas inclusivas. Mendes et al (2011, p.84) afirma que “a literatura sobre a Educação Inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos”. Dentre as estratégias apontadas, destaca-se o estabelecimento de sistemas de colaboração e/ou cooperação, indicando que os professores devem trabalhar juntos em busca de objetivos comuns.

Nesse sentido, a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da disciplina "Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo", ministrada pela Prof^ª Dr^ª Renata Portela Rinaldi, referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), buscou compreender como o Trabalho Colaborativo é percebido pelos professores e gestores, do ensino regular, e pelo professor especialista em Educação Especial que atuam no Ensino Fundamental e Médio de uma escola estadual, de um município do interior paulista. Além disso, buscamos analisar se os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa à colaboração entre pares se assemelham ao aporte teórico aqui adotado que considera o trabalho colaborativo uma possível estratégia para a inclusão do todos os alunos, considerando as riquezas de suas particularidades.

2. O trabalho colaborativo e inclusão escolar: Um caminho possível.

A construção de uma escola inclusiva aplica-se não somente para os EPAEE (Estudantes Público-Alvo da Educação Especial), mas a todos os estudantes. Conforme Schaffner e Buswell

(1999, p.69) “todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas para todos os alunos [...]”. Nessa perspectiva, é necessário estarmos atentos às configurações da escola atual para desenvolver um trabalho que atenda as especificidades de todos os estudantes e que ofereça uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Capellini (2005) uma das maiores preocupações dos professores têm sido como ensinar os EPAEE que estão em suas salas, uma vez que isso requer a reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Diante disso, conforme a autora, a educação inclusiva poderá provocar nos professores a recusa diante de tais estudantes ou a aceitação, que incide na mudança das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Mendes et al (2011, p.84) afirma que “a literatura sobre a Educação Inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos”. Dentre as estratégias apontadas, destaca-se o estabelecimento de sistemas de colaboração e/ou cooperação, indicando que os professores devem trabalhar juntos em busca de objetivos comuns.

Capellini (2005, p. 82) diz que “o significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneira controversa na literatura”. Conforme a autora, alguns pesquisadores acreditam que o termo cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua, ao passo que na colaboração existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquia.

Diante disso, o trabalho escolar em uma perspectiva colaborativa implica em ter objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo por meio da colaboração. Nesse sentido, este trabalho leva os profissionais da educação a discutirem sobre o contexto escolar, trocar experiências e pensar coletivamente em ações que objetivem a aprendizagem de todos os estudantes.

Para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive dos EPAEE, há a necessidade de empreender esforços para se articular o trabalho realizado pelo professor da Educação Especial e professor da sala regular dentro escola por meio de um trabalho colaborativo, uma vez que estes “têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma

atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas”. (KARAGIANNIS et al, 1999, p. 25).

De acordo com Mendes et al (2011), os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) “foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de ensino colaborativo”. Cook e Friend (1995) condensaram o termo "ensino colaborativo" para "Co-ensino", conceituando-o como "dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico" (COOK; FRIEND, 1995, p. 2).

A literatura estrangeira e alguns estudos realizados em nosso país, como o de Capellini (2005) e Mendes (2006, 2011), apontam que o trabalho colaborativo pode ser um dos caminhos que contribuem para a construção de uma escola inclusiva, uma vez que sozinhos os professores sentem dificuldade de desenvolver um trabalho que atenda às demandas de uma educação que valorize a diferença. Além disso, os estudos apontam que o trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal da equipe escolar. De acordo com Capellini (2005, p. 72)

Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem, apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Nessa perspectiva, a colaboração é uma ação diferenciada dentro do contexto escolar, pois todos os profissionais da educação trabalham juntos, em busca de um objetivo comum, que deve ser a aprendizagem de todos os estudantes.

Diante disso, através da metodologia e dos resultados do estudo, apresentaremos os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa à inclusão escolar e à colaboração em serviço.

2. Métodos

Para atingir os objetivos inicialmente elencados, o desenvolvimento metodológico da pesquisa é de natureza qualitativa, pois permite, ao pesquisador, o contato direto e prolongado com a situação a ser investigada, assim como a possibilidade de uma discussão abrangente dos dados coletados no campo de configuração do estudo. De acordo com Richardson (1999, p.39) a pesquisa qualitativa é uma metodologia que emprega estudos que podem descrever a complexidade de

determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender processos dinâmicos sociais.

A pesquisa, que se enquadra na modalidade estudo de caso, por enfatizar a interpretação de um contexto, utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturada com os gestores e professores. As questões utilizadas nas entrevistas foram pertinentes para identificarmos as concepções dos profissionais sobre o trabalho colaborativo. De acordo com Lüdke e André (1996, p.34), a entrevista semi-estruturada é a mais efetiva para se atingir os objetivos das pesquisas a respeito da educação, pois “[...] as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. Em respeito às normas éticas de uma pesquisa todos os entrevistados tiveram seus nomes preservados, assim como a escola, pública, estadual, que atende alunos do ensino fundamental II ao médio, de uma cidade do interior paulista. Criamos as seguintes siglas para nos referirmos aos profissionais participantes: (PSR) professora da sala regular; (PEE) professora da Educação Especial; (CP) coordenadora pedagógica.

Após realizar as entrevistas iniciamos as transcrições, na tentativa de recuperar a integridade da fala dos participantes.

Para analisar os dados construímos categorias de análise, dentre as quais: concepções a respeito da inclusão; concepções a respeito do trabalho colaborativo e práticas que promovem a inclusão escolar. Segundo Lüdke e André (1996, p.43) as categorias “devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, sendo os outros critérios homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade”. As categorias foram analisadas sob perspectiva da análise de conteúdo, pois a mesma se encaixa perfeitamente, enquanto procedimento de pesquisa, em uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente baseada na concepção de valorização do sujeito como produtor de conhecimento, como no caso desse estudo. A técnica defende que a expressão verbal é indispensável para a compreensão dos problemas educativos.

A análise de conteúdo compreende a linguagem como sendo crítica e dinâmica, uma construção social determinada pelo contexto histórico. O estudo da linguagem por meio dessa técnica tem a pretensão de ir além do conteúdo observável, e considerar o latente, a hermenêutica e a dualidade existente entre significado e sentido.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas caracterizações definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2008.p.13).

Acreditamos que dessa forma foi possível identificar se a equipe escolar realiza ou impossibilita o Trabalho Colaborativo entre os profissionais.

3. Concepções a respeito do trabalho colaborativo

Apresentaremos neste artigo às concepções dos profissionais que participaram deste estudo a respeito do Trabalho Colaborativo. Segundo a fala inicial da professora da sala regular existe trabalho colaborativo entre todos os professores da escola e não apenas com a professora da sala de recursos:

Existe colaboração com outros professores e com a sala de recursos. Através de relatórios, através de reuniões, com os professores, com a coordenação... pra... tentar sanar esse problema, né?

Tem. Tem nas reuniões de ATPC.

... É uma forma de direcionamento para o aluno. Envolve todos os alunos, envolve não só os responsáveis como os professores também, junto com o professor de sala de recurso. (PSR)

A docente considera importante a existência de um Trabalho Colaborativo com o professor especialista, não especificamente contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas na convivência com os EPAEE, procurando entendê-los, em suas palavras:

Sempre reunindo, né? Tendo muito diálogo. Hã... e procurando sempre solução pra ver assim que melhor forma... não é alfabetizando, mas sim... é... as vezes no convívio, as vezes é... não fazendo atividade na classe, mas sim entender o aluno e acompanhando junto com o professor da sala, o professor da sala regular, junto com o professor da sala de recursos. Porque eu acho que tem que ter toda uma ligação, toda uma união, para ajudar o aluno". (PSR)

Apesar da professora da sala regular afirmar que existe entre os docentes o Trabalho Colaborativo, podemos compreender pelas descrições que se refere estritamente a atividades burocráticas, rotineiras das instituições escolares. Além disso, a professora expressa o desejo que a equipe gestora, por meio do seu trabalho, possibilite uma parceria entre os profissionais da escola e as famílias. Karagiannis et al (1999) enfatiza que a articulação entre o trabalho do professor da

classe regular e o professor da Educação Especial favorece a aprendizagem dos EPAEE, uma vez que ambos buscam desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que buscam a construção de aprendizagem de forma significativa, fato esse não percebido na fala da professora.

Conforme a professora da sala regular os docentes muitas vezes não estão presentes nas reuniões pedagógicas e nem se conhecem. A docente sente que as reuniões mesmo envolvendo planejamentos não cumprem a função que deveriam:

Ah, tem que ter reunião, para chegar num resultado para começar a ajudar o aluno, a aplicar o que foi atividade, alguma coisa, para o aluno. Na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) já se pode reunir para alguma coisa, eu acho assim, que tem ATPC e a sala de recurso não participa ou muitas vezes, os professores mesmos, não participam na hora que está precisando, então, está um pouquinho ainda – não sei se é no início – mas está um pouquinho falho, ou muitas vezes é só na necessidade... então, eu acho ainda que podia, que no caso, das duas professoras que estão lá e que atendem a turma do ensino fundamental e médio, ainda podiam sabe... assistir, porque muitas vezes tem professor que não conhece quem é o professor da sala de recursos. Deveria ter esse trabalho com todos os professores. Ajudaria se houvesse maior participação. Eu não sei porque, mas eu acho que a direção colocou o cargo, essas coisas assim... e os professores estão esperando alguma coisa, alguma ajuda e eu acho que... seria muito mais fácil ou mais familiarizado também a reunião com esses professores. Deveria ter mais orientação. Sabe... mesmo que tem planejamento, replanejamento, essas coisas... mas eu acho que poderia ter mais [...]. (PSR)

Capellini (2005) destaca que o trabalho colaborativo favorece o desenvolvimento docente, uma vez que os professores refletem sobre as práticas desenvolvidas, buscando sempre novas estratégias. Verificamos na fala da professora que as atividades formativas não possibilitam a reflexão sobre a prática docente, impossibilitando, assim, a constituição de um trabalho voltado para a constituição de uma escola inclusiva.

A professora especialista afirma desenvolver um Trabalho Colaborativo com a docente da sala regular, todavia, por meio de suas afirmações, é possível perceber que pelo fato de ser especialista ela acredita ter mais conhecimentos sobre como se deve trabalhar com EPAEE e por isso cobra eficiência da professora da sala regular em relação às atividades realizadas na sala de aula.

Sim, trabalho, com certeza. Isso é uma das partes mais importantes. A forma é realmente criarmos adaptações curriculares para essa criança dentro da sala, é... buscar qual a necessidade específica desse aluno dentro da sala de aula e estar sempre em apoio com esse professor, passando para ele, até como trabalhar com esse aluno, qual a dificuldade desse aluno e cobrar dela que, realmente ela tem que trabalhar diferenciado, mostrar pra ela que ele tem um tempo diferenciado, ele aprende, mas com outras maneiras. (PEE)

A professora especialista considera que o caminho para a melhoria do Trabalho Colaborativo entre a equipe escolar aconteceria se a equipe gestora permitisse que nas reuniões pedagógicas os professores especialistas tivessem a oportunidade de informar os demais professores sobre o ensino de EPAEE, contribuindo para a formação continuada.

Disponibilizando horários em ATPC, deixando que nós participemos, trazendo algo diferente, falando desse aluno para todos os professores, tipo uma formação para os professores, algo diferenciado, deixando o espaço para o professor da educação especial trocar ideias com esses professores, realmente ser uma equipe mesmo dentro da escola". (PEE)

A gestora da instituição acredita ser seu papel promover o Trabalho Colaborativo entre o professor da sala regular e o professor especialista, principalmente para que o professor da sala regular aprenda com o especialista a enxergar os EPAEE como capazes e a trabalhar de forma diferenciada. Há, portanto, uma similaridade nas concepções da gestora com a professora especialista sobre o fato de que a parceria entre os referidos profissionais se dê de forma que aquele que sabe mais ensina e o outro aprende.

... Bom, para que o professor, tanto da sala de recurso, quanto da sala comum, ele veja o aluno... porque o professor da sala de recursos já está acostumado a trabalhar de uma forma diferente, tem que haver essa colaboração entre um e outro, para que o professor da sala comum passa a enxergar aquele aluno não como um aluno que não sabe nada dentro da sala de aula, mas que tem algumas limitações, mas que ele é capaz de fazer. Então, dependendo da forma como ele coloca os conteúdos, o aluno possa acompanhar também. Então, fazendo esse intercâmbio entre o professor da sala de recursos e com a sala comum, o professor da sala ele vai conseguir fazer as coisas para que o aluno possa caminhar. Se não ele vai achar sempre que ele só vai conseguir lá na sala de recursos, e não na sala comum". (C. P.).

Diante dos relatos, compreendemos que o trabalho colaborativo não é vivenciado na instituição de ensino, uma vez que as atividades formativas não possibilitam a troca de experiências e de práticas que podem potencializar a inclusão dos EPAEE. Além disso, verificamos que as participantes do estudo não buscam trabalhar coletivamente. Giovanni (1994) afirma que embora o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para que os professores e a equipe escolar percebam a mudança como uma necessidade individual e coletiva, para que juntos estudem alternativas para que possam alcançar os objetivos com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho colaborativo implica que sejam estimuladas as ações comunicativas entre a equipe escolar, para que possam avançar e trabalhar juntos, realizar ações conjuntamente, refletir sobre elas e mudá-las processualmente.

5. Conclusão

Diante do exposto, percebemos que apesar dos profissionais da educação, que participaram da pesquisa, afirmarem ser importante o Trabalho Colaborativo, ele não ocorre na instituição de ensino, pelo fato dos professores apenas participarem das atividades coletivas obrigatórias, que segundo a professora da sala regular, “não tem sentido para os docentes, que sem saber o que fazer nesses momentos preferem faltar”. Tal prática é totalmente contrária ao Trabalho Colaborativo, em que todos os profissionais envolvidos devem trabalhar juntos, em busca de um objetivo comum.

A partir das entrevistas, percebemos que os docentes e a coordenadora entendem o Trabalho Colaborativo e o Trabalho Cooperativo como sinônimos. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra operare – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de laborare – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Consideramos positivo o fato das professoras entrevistadas desejarem ter mais apoio de outros profissionais da escola, Karagiannis et al (1999, p.27) afirma que:

O que está em questão no ensino inclusivo não é só se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. As feições da escola em tempos de grandes transformações sociais estão mudando, e os professores “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com os alunos academicamente e socialmente deficientes. Nessa transformação da profissão do ensino, os professores têm oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. Os benefícios são muitos.

A partir da análise das entrevistas percebemos que os profissionais que contribuíram para este estudo almejam construir um sistema inclusivo e ter formação para que isso ocorra. Além disso, percebemos que desejam trabalhar em equipe. Para que isso ocorra, devem buscar ações que promovam uma educação de qualidade a todos e encontrar momento para que um Trabalho Colaborativo realmente aconteça.

Referências:

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. 300 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v.32, n.1, p. 76-82, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

GIOVANNI, L. M. **A didática da pesquisa-ação**: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. Tese de doutoramento em didática. São Paulo: Feusp, 1994.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 21-34.

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-405.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 69-87.

O USO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NUMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE USE OF TECHNOLOGY OF THE INFORMATION IN A PROPOSAL OF LITERACY IN THE AREA OF THE INTELLECTUAL DISABILITIES

Angelo Antonio Puzipe Papim¹, Anna Augusta Sampaio de Oliveira²,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp - Marília-SP

angelopapim@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências– Campus de Marília.

anna.augusta@marilia.unesp.br

Projeto de pesquisa com financiamento do CNPq, Processo Cnpq nº [406922/20128]

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Com políticas educacionais que sinaliza para uma organização escolar que visa atender a diversidade respeitando a singularidade do escolar e que empregue novas linguagens para assegurar a sua aprendizagem, o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação na educação especial pode ser uma ferramenta positiva para a aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. A seguinte pesquisa teve como objetivos elaborar e utilizar recursos da TIC no processo de aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, tendo como foco o processo de apropriação da leitura e escrita e a perspectiva da teoria Histórico-Cultural.*

Palavras chave: *Tecnologia de Informação e Comunicação. Deficiência intelectual. Teoria Histórico-cultural. Alfabetização.*

Abstract: *With education politics that signals for a school organization that seeks to assist the diversity respecting the scholar's singularity and that uses new languages to assure his/her learning, the use of Technology of Information and Communication in the special education can be a positive tool for the scholars' learning with intellectual disabilities. The following research had as objectives to elaborate and to use resources of TIC in the process of scholars' learning with intellectual disabilities, tends as focus the process of appropriation of the reading and writing and the perspective of the Historical-cultural theory.*

Keywords: *Technology of Information and Communication. Intellectual disabilities. Historical-cultural theory. Literacy.*

1 Introdução

Esta pesquisa integra o projeto com financiamento do CNPq intitulado: “A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) da Universidade Estadual Paulista, da UNESP - Marília (SP) e o Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ). Com este projeto colaborativo e fundamentado na abordagem Vygotsky realizou-se um estudo sobre a análise de métodos e estratégias de ensino e sua aplicação aos escolares com deficiência intelectual (EDI), tendo como foco o processo de apropriação da leitura e escrita.

A política de Educação Especial sinaliza para uma organização escolar que visa atender a diversidade respeitando a singularidade do escolar. O professor do Atendimento Educacional Especializado, nesta perspectiva, suplementa ou complementa o processo de escolarização de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, com estratégias pedagógicas diferenciadas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse sentido, a educação especial é concebida numa perspectiva transversal e seu objetivo é oferecer recursos, estratégias e materiais que viabilizem a permanência, a aprendizagem e a interação do escolar público alvo da educação especial (PAEE) e seu caráter é complementar ou suplementar e, não mais substitutivo, uma vez que a escolarização deve ocorrer nos espaços comuns e com os seus pares da mesma idade.

A atenção à diversidade exige do professor preparação para romper com o tradicional, lidar com a diferença e considerar que existem diferentes formas de ensinar e aprender. Para romper com a cultura escolar de ensino homogeneizador, novas tecnologias podem fazer parte das estratégias pedagógicas e do cotidiano escolar.

O Decreto Presidencial Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), referente

ao AEE, dispõe sobre a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos escolares PAEE.

Incorporar às práticas pedagógicas do AEE o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em sala de recursos multifuncionais, é um dos meios de suplementar e favorecer a aprendizagem de EDI. Os recursos multifuncionais são denominados de tecnologia assistiva, ou seja:

É uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (SCHIRMER, 2007, p.31).

Área em franco desenvolvimento, o emprego de tecnologia assistiva à educação de EDI favorece sua aprendizagem, melhora nas habilidades funcionais e um aumento na qualidade de vida. A tecnologia é uma realidade social e cultural contemporânea e vem se mostrando um apoio essencial ao desenvolvimento de pessoas com deficiência (LAUAND; MENDES, 2008).

Para a Teoria Histórico-cultural (THC) o desenvolvimento humano é determinado por relações sociais e vinculado às conquistas culturais. De acordo com esses pressupostos, todo indivíduo possui um caráter histórico, ontológico, derivado da relação social e cultural, que se sedimenta ao longo do seu desenvolvimento e constitui sua personalidade (VYGOTSKY, 1997). Da mesma forma, como destaca Oliveira (2007), esse processo ocorre com a pessoa com deficiência. De Carlo (2001) descreve a deficiência como possuidora de um caráter mais social do que biológico, sendo assim, a deficiência intelectual (DI) não pode ser percebida de forma abstrata ou meramente biologizante, não pode ser compreendida de forma descontextualizada, pois seu contexto social e cultural determina o seu desenvolvimento.

Sob esta perspectiva, o aspecto biológico se relaciona de forma dialética com a cultura, ambos estão entrepostos na constituição da personalidade (VYGOTSKY, 1995). A linguagem, por exemplo, não está inscrita no genoma humano e nem em outro aspecto biológico. O mesmo acontece com a escrita, a matemática, a representação social, etc. Não é possível encontrar nenhum dos atos sociais, do simples ao mais complexo, na biologia humana, eles são encontrados apenas na atmosfera social (PINO, 2005).

A natureza social do desenvolvimento humano faz do processo de mediação o elemento principal para a aprendizagem, pois por meio da mediação os objetos culturais, instrumental ou simbólico, são apresentados ao homem. É através da relação mediada que os objetos culturais são

internalizados, apropriados pelo sujeito. É o processo de apropriação cultural que favorece o aumento das capacidades cognitivas humanas e a ampliação do seu horizonte intelectual.

Para Vygotsky (1997) a experiência cultural constitui e amplia as funções mentais do homem. O mesmo ocorre com o EDI. Quanto maior for o seu contato com a cultura, maior será a possibilidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores. Quanto mais for submetido a processos de mediação, mais chance terá de superação dos limites impostos pela deficiência.

Vygotsky (1995) aponta que as ferramentas mentais aparecem de duas formas ao longo do desenvolvimento. Primeiro, em uma dimensão externa ao indivíduo. Na primeira dimensão as ferramentas têm natureza material e concreta. Na segunda dimensão, a ferramenta é mental, mais avançada, e permite autorregular o comportamento.

De acordo com Oliveira (2011), a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual frente ao contexto social, ou seja, a sociedade deve se adequar à diversidade, e, mais particularmente, a escola deve pensar os espaços educativos a partir de um desenho universal, buscando atender as diferentes necessidades da variedade humana. Na perspectiva de Vygotsky (1995), a deficiência é um fenômeno social e o defeito um fenômeno biológico. Logo, a condição imposta pela deficiência não é determinada e imutável, mas fluída, pois depende da estrutura e conjuntura social. Se a deficiência é um fenômeno que emerge na relação com os objetos culturais, sua condição pode ser alterada, basta inserir nos espaços ferramentas que possibilitem a manifestação de suas capacidades, e isso pode se dar por meio de estratégias interventivas, serviços e análise dos níveis de apoio que cada um pode necessitar para seu pleno desenvolvimento.

Brasil (2008a) compreende que a educação para a diversidade deve se preocupar com essa dimensão e organizar recursos, serviços pedagógicos diferenciados e orientação quanto a sua utilização para se adequar ao processo de ensino e de aprendizagem de escolares PAEE e, entre eles, os EDI. Mas, para isso ocorrer, a escola precisa concentrar esforços para desfazer os fatores sociais que limitam as possibilidades de aprendizagem. Dito isso, não há como homogeneizar as características da deficiência intelectual e uniformizar o uso de recursos de ensino, visto que não há como falar de forma genérica dessa condição, pois o desenvolvimento dos sujeitos não está submetido apenas à sua biológica. As estratégias pedagógicas serão sempre impares, pois, de acordo com a THC, é preciso considerar a condição histórica e cultural e a experiência singular de vida sujeito, ou seja, o contexto social precisa ser considerado na elaboração da proposta

pedagógica porque tanto o processo de desenvolvimento individual quanto a prática educacional possuem caráter social (OLIVEIRA, 2011).

Dessa forma, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tem por função buscar junto aos seus pares a qualidade do processo de mediação, tomar decisões sobre recursos e estratégias que possibilitem o desenvolvimento da capacidade intelectual do PAEE, assim como também do EDI e atentar-se para as necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A regulamentação dos serviços de apoio pedagógico (BRASIL, 2008a) destaca as competências que o professor de AEE deve executar:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (p. 11).

Atualmente a escola dispõe de recursos dinâmicos e flexíveis que possibilita cada vez mais se afastar de modelos educacionais mecânicos e repetitivos. O emprego de tecnologia assistiva na educação especial adquiriu espaço na escola contemporânea, criando novos modos envolventes e motivadores de trabalhar os conteúdos pedagógicos. . Recursos tecnológicos aumentam as possibilidades de ensinar o EDI, inclusive temas complexos para a educação, como a sexualidade (PAPIM, 2016).

As estratégias curriculares devem ter como objetivo a organização de novas perspectivas educacionais, construídas de forma dialógica e que abranja os aspectos biopsicossociocultural do escolar.

Como define Plestch:

As práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos (2010, p. 159).

Uma vez que a tecnologia se tornou acessível e há ferramentas disponíveis na internet, constata-se então, juntamente com as políticas públicas sobre o AEE, que a escola precisa constituir espaços dialógicos e cooperativos para favorecer a interação entre professores do ensino regular e

do AEE na organização de propostas curriculares que empreguem recursos de tecnologia assistiva para subsidiar a aprendizagem de EDI de forma a atender as suas necessidades.

2 Objetivo

Elaborar e utilizar recursos da TIC no processo de aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, tendo como foco o processo de apropriação da leitura e escrita e a perspectiva da teoria Histórico-Cultural.

3 Apresentação dos resultados e discussão

Foram participantes da pesquisa quatro EDI, na faixa etária de 8 a 11 anos, rede de ensino de Marília. A amostra contou com um grupo experimental, submetido a um Programa de Intervenção composto de 2 a 4 escolares, os quais foram avaliados no início e no final do estudo, por meio de instrumentos que nos permitiram analisar suas condições relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, como percepção, coordenação motora, atenção, linguagem, simbolismos, representação gráfica etc. Com base nos componentes de avaliação pedagógica, construímos uma planilha para registros dos dados, a qual foi sendo preenchida a cada mês e nos permitiu uma análise de antes e depois da intervenção com o uso de TIC.

Os dados de avaliação inicial (Gráfico 1) nos permitiram perceber a situação geral na qual se encontravam os EDI antes da intervenção, na coordenação motora fina, linguagem e escrita.

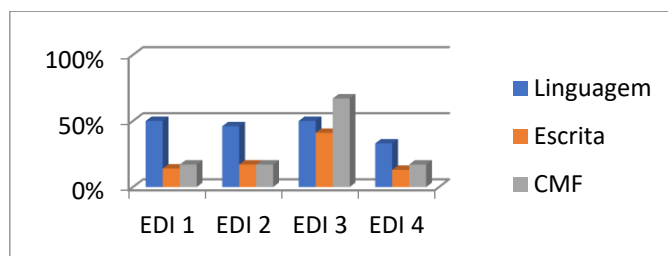


Gráfico 1: Condições de linguagem, escrita e CMF na avaliação inicial

A partir desses dados de avaliação foi elaborado o Protocolo de Planejamento de Intervenção Semanal (PPIS) (Figura 1) que serviu para estruturar a intervenção pedagógica e a produção de material para as intervenções.

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL -PADI Plano Intervenção Semanal - PIS		
Grupo: [] manhã [] tarde		PLANO Nº ___/___
Presentes:		DATA: ___/___/___
Interventores:		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Avaliação Geral da intervenção		
Observações:		

Figura 1 - Protocolo de Planejamento de Intervenção Semanal
Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual

Com os dados da avaliação e o planejamento das intervenções em mãos, deu-se início a confecção dos materiais pedagógicos, que possuía um tema central a partir do qual se estruturava todo designer, criando para o EDI um cenário de coesão entre os diferentes momentos da intervenção. Os softwares pedagógicos, animações, brinquedos educacionais e ilustrações das atividades pedagógicas (figura 2) desenvolvidos foram ajustados de acordo com as necessidades apresentadas pelos EDI na avaliação inicial e sinalizadas ao longo das etapas interventivas do projeto.



Figura 2 – Imagens do material pedagógico desenvolvido para o PADI
Fonte: Projeto de Alfabetização do Deficiente Intelectual
O material pode ser acessado pelo link: <http://gepis.com.br/site/material-pedagogico/>

Ao final da etapa de intervenção, os sujeitos participantes foram avaliados nos mesmos componentes iniciais: leitura, escrita e coordenação motora fina. Na avaliação final, obteve-se o

seguinte índice (Gráfico 2).

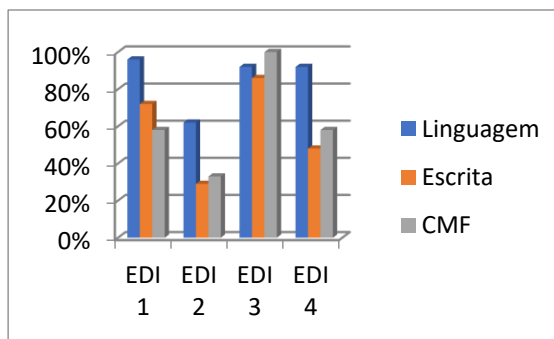


Gráfico 2: Condições de linguagem, escrita e CMF na avaliação final

Ao comparar os dados obtidos na avaliação inicial com os dados da avaliação final podemos observar que houve melhora significativa no desempenho. Os resultados e a análise nos permitem apontar avanços no desempenho dos EDI nos aspectos motores, na linguagem, assim como na leitura e processo inicial de escrita. No que se refere à análise do desempenho na linguagem, antes e depois da intervenção, os resultados são satisfatórios, pois apontam que todos melhoram. Na escrita vamos ter uma situação mais difícil e inicialmente observamos uma *aversão* das crianças pelo material escrito e só com o caminhar do projeto elas foram melhorando essa relação e se propondo a produzir a escrita. Devido a dificuldades motoras que apresentavam, vencida a resistência da escrita, utilizamos fichas de letras para que elas construíssem as palavras e colassem em suas tarefas e posteriormente fomos introduzindo o uso mesmo do lápis e da escrita. Assim, ao avaliar suas condições, nos focamos nas condições que apresentavam para construir as palavras e também encontramos melhora no desempenho. O gráfico 3 nos permite visualizar os resultados finais comparativamente com a avaliação inicial.

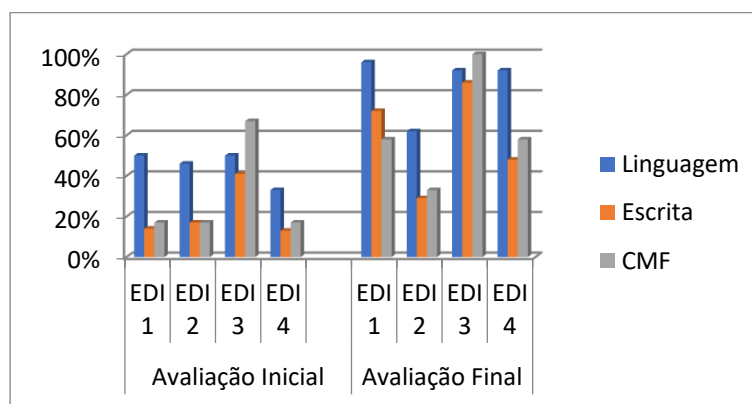


Gráfico 3: Resultados comparativos entre avaliação inicial e final

Este panorama ilustra que incluir as TIC como elemento pedagógico na aprendizagem de EDI aumenta o seu interesse para interagir com as atividades, pois ela passa a fazer parte de seu contexto escolar, mas direcionada para outra finalidade, a educacional. Diferente da forma que aparece para ele no contexto sociocultural, como mero entretenimento.

O emprego da TIC proporciona para o EDI, comenta González:

Uma via de acesso à participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma. (2002, p. 184).

O desafio da educação atual consiste em superar as atividades pedagógicas que compreende a matriz curricular da escola e que são meros exercícios de fixação de conteúdo, desprovido de sentido para o aluno, principalmente para o EDI, por propostas significativas que levem a aprendizagem.

A THC entende que os sentidos aferidos aos objetos do mundo derivam da experiência ativa com o mundo. A escola regular e o AEE, argumenta Oliveira (2009), não pode preencher o tempo do escolar com atividades voltadas apenas para funções psicológicas primárias, instintivas, e voltar sua atenção para o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, como linguagem, pensamento, atenção e memória direcionada.

O uso das TIC na educação regular e, principalmente, na educação especial, pode ser uma ferramenta positiva no processo educacional. Porém, o cenário escolar que possuem salas de recursos multifuncionais, apesar de possuir boa infraestrutura, pode subutilizar o equipamento tecnológico e esvaziar o sentido pedagógico oferecido pela tecnologia assistiva (LAUAND; MENDES, 2008).

Entretanto as TIC não são autossuficientes, é importante destacar o valor do professor como mediador no emprego de tecnologia assistiva à educação especial. Cabe ao professor eleger os procedimentos educacionais que poderão melhorar a aprendizagem dos EDI e inseri-los a cultura (CARVALHO, 2001).

Com o apoio da tecnologia assistiva os EDI têm disponíveis novas ferramentas que trazem possibilidades de criar, estabelecer novas relações, fazer inferência de sentido, se expressar, em síntese, tornar-se um ser histórico, ativo e consciente de sua natureza social.

As dificuldades encontradas pelos professores de sala regular e de AEE tendem a diminuir, pois sua aplicação à educação já está previsto na resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Em seu Art.5º consta que o egresso do curso de Pedagogia demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação adequada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006).

4 Conclusões

Com esse estudo tivemos a intenção de reafirmar a possibilidade do emprego de TIC como recurso pedagógico que suplementa a ação do professor do AEE no processo de escolarização e aprendizagem do EDI. Podemos observar as dificuldades técnicas que a escola e os professores de sala regular e de AEE enfrentam ao ter de usar a tecnologia assistiva como recurso pedagógico para suplementar a adequação curricular. Mas, também, percebemos o bom desempenho deste recurso como complemento didático flexível, capaz de ser personalizado ao ensino do EDI respeitando o seu ritmo e tempo. E, por ser estimulante, ajudam o escolar a superar suas dificuldades e ao professor alcançar os objetivos e conteúdos previstos em seu programa de ensino.

5 Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo

Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

_____. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008b.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 57-84.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001. 156p.

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

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual:** alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. **Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual:** a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro, Editora Edur, p.10-22. 2011.

PAPIM, A. P. P.; SILVA, G. F.; SILVESTRE, R. C. **Educação sexual de escolares com deficiência intelectual:** desenvolvimento de software para mediação pedagógica. In: BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; AQUINO, V. (Orgs.). Formação de professores e práticas educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. p. 371-395.

PINO, A. **As Marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PLESTCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escolhidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras escolhidas V:** fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

Inclusive Education Perspectives from the Political-Pedagogical Project

Andrezza Santos Flores¹, Solange Vera Nunes de Lima D'Água², Harryson Júnio Lessa Gonçalves³

¹Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista –UNESP

andrezzaflores6@gmail.com

²Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – UNESP

soldagua@ibilce.unesp.br

³Departamento de Biologia e Zootecnia, Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista– UNESP
harryson@bio.feis.unesp.br

Eixo Temático: Educação Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que está em andamento, no qual tem por objetivo identificar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública estadual localizada no noroeste paulista, como a inclusão perpassa o documento, além de, investigar como questões relacionadas á diversidade são destacadas, tendo em vista uma escola plural. O estudo é de caráter descritivo e qualitativo, onde foram desenvolvidas categorias de análise que versaram sobre trechos destacados no documento. Dessa forma, foi possível pontuar que o PPP destaca o respeito à diversidade, desde étnico-cultural, social e econômica até os alunos com deficiência. As funções desencadeadas para Gestão Escolar são destacadas, estabelecendo metas e ações a serem aplicadas, enfatizando a necessidade de um trabalho em conjunto entre a escola e a comunidade, para inserção do aluno especial na sociedade, promovendo uma educação de equidade para todos.*

Palavras chave: *Análise Documental. Diversidade. Educação Inclusiva. Projeto Político-Pedagógico*

Abstract: *This work is a cut of the master's research that is underway, in which the objective is to identify in the Political-Pedagogical Project (PPP) of a state public school located in the northwest of São Paulo, how inclusion pervades in the document, as well as investigate how issues related to diversity are highlighted, in view of a plural school. The study is descriptive and qualitative in nature, where categories of analysis were developed that dealt with the highlighted sections of the document. In this way, it was possible to point out that the PPP emphasizes the respect for diversity, from ethnic-cultural, social and economic to students with special needs. The functions set for School Management are highlighted, with the establishment of goals and actions to be applied, emphasizing the need to work together with the school and the community, to insert the special student in society, promoting an education of equity for all.*

Keywords: *Documentary Analysis. Diversity. Inclusive Education. Political-Pedagogical Project*

1 Introdução

Nas últimas décadas, mais precisamente em meados de 1990, a Educação Inclusiva passou a ser mais discutida, assim este tema, que antes era isolado, hoje está presente em debates realizados em congressos e textos da literatura especializada pelo fato de estar apoiada nas políticas públicas, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual e municipal (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

As políticas públicas se constituem como mola propulsora no avanço da Educação Inclusiva, dentre elas a Constituição Federal de 1988 estabelecendo que a educação é um direito de todas as pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino. Essa garantia está enfatizada no artigo 205, onde:

A educação, direito de todos, e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercícios da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ao destacar a palavra “todos”, aqueles com deficiência também estão incluídos e tem seus direitos resguardados por lei, tanto na supressão de suas necessidades no ensino quanto na inserção no mercado de trabalho. Além do artigo 205, vale destacar o artigo 208, que no inciso III assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos deficientes principalmente na rede regular (BRASIL, 2017).

Em 1994, em Salamanca entre 7 e 10 de junho, 88 governos e 25 organizações internacionais, após debates e discussões promulgam a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, na qual se comprometeram com uma educação para todos aqueles com deficiência no sistema regular de ensino (BRASIL, 1994). Desde então, tal evento passou a ser considerado como um marco da educação inclusiva, contribuindo de sobremaneira para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, teorias e práticas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006).

D’Água (2003), ao fazer uma análise nas legislações, informa que tais ocorrências no que tange a evolução no conjunto de políticas públicas contribuíram para o avanço das discussões impulsionado pelos tratados firmados em Salamanca, mas também pelos movimentos e

manifestações da sociedade que passaram a lutar pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência ao ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, também garante os direitos das pessoas com deficiência reafirmando o que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, onde em seu Capítulo V, mais especificamente no artigo 58, não só identificam o que vem a ser a educação especial, bem como priorizam o atendimento nas escolas regulares, no qual também é garantido o AEE (BRASIL, 1996).

No entanto, antes mesmo da LDB de 1996, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008).

No decorrer desse processo, e com o advento da inclusão social e educacional, é primordial reconhecer a diversidade no âmbito escolar, assim Gusmão (2000), usa como exemplo uma das obras de arte mais citadas de Tarsila do Amaral, “Os Operários” onde muitos rostos revelam um pouco da diversidade social e cultural do nosso país, apontando para as diferenças nas formas de ser, estar e pensar.

Oliveira e Leite (2007) afirmam, que a Educação Inclusiva deve ter como base o princípio da igualdade, respeitando as diferenças e garantindo os direitos para atender as necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes, suprimindo as desigualdades sociais, culturais e econômicas daqueles que estão a esteio da sociedade e vivem em situações de desvantagem.

A educação, para que seja emancipatória, deve priorizar o desenvolvimento de ações que supram as reais necessidades encontradas no ambiente escolar. Conforme salienta Mantoan (2003)

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo [...] (MANTOAN, 2003, p. 63-64).

Segundo Bauman (2004), para que as metas sejam atingidas com êxito e para que todas as pessoas, incluindo as com deficiência tenham acesso à educação é necessário que a individualidade seja substituída pela coletividade até porque, a escola está dentre as instituições sociais que devem garantir a solidez na modernidade.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento genuinamente coletivo, é uma das ferramentas que ao mesmo tempo em que requer a participação de todos os membros da escola, e até mesmo da comunidade, pode permitir o desenvolvimento de ações para que todos e inclusive para que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade.

Assim, ao fazer esse breve levantamento no que tange às políticas públicas que legitimam e normatizam os sistemas educacionais, o presente trabalho tem como objetivo identificar no PPP de uma escola pública estadual localizada no noroeste paulista, como a inclusão perpassa no documento, bem como, investigar como questões relacionadas à diversidade são destacadas, tendo em vista uma escola plural.

2 Referencial Teórico

O instrumento utilizado pela escola para estabelecer metas, objetivos, metodologias, diretrizes curriculares, plano de ensino e as diferentes ações que serão desencadeadas recebe distintas denominações de acordo com o sistema de ensino o qual está inserido: Plano Escolar, PPP, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Proposta Educativa, Projeto Educacional, etc. (SOUZA, 2009).

Posto isto, vale salientar que o documento analisado da escola participante da pesquisa de mestrado é denominado como Plano de Gestão, tendo como período de vigência de 2015 a 2018, porém, no presente trabalho utilizaremos assim como faz Veiga (1995) a denominação PPP, visto que, Vasconcellos (2009) declara que em relação à denominação não existe um consenso devido à diversidade da terminologia que se dá porque a temática do projeto é relativamente nova para muitos educadores.

De acordo com a legislação em vigor, mais especificamente na LDB, o PPP é um documento coletivo produzido pela escola que define a identidade da escola a partir das concepções de educação e dos objetivos delineados pela comunidade escolar por meio de ações previstas na proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Este documento deve ser avaliado durante o ano e ao longo do período de sua execução, devendo ser uma ação eminentemente coletiva da equipe gestora, professores, apoio técnico, alunos e comunidade, representada principalmente pelos pais. Em concordância com isso, está previsto no inciso I do artigo 14, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e no inciso II a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nesse segmento, o PPP torna-se um aliado da comunidade, na medida em que oportuniza a expansão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar e mais especificamente no ensino regular. De acordo com Ropoli *et al.* (2010) o PPP possibilita o desenvolvimento de ações relacionadas com a articulação dos professores do AEE e os professores da sala comum, considerando as necessidades existentes e buscando o aprimoramento do atendimento dessa demanda.

Em conformidade com Veiga (1995), ao construirmos projetos planejamos o que temos a intenção de colocarmos em prática, ou seja, o projeto significa lançar-se para adiante em busca de uma direção. Além disso, destaca que o mesmo tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal em busca da melhoria da qualidade de ensino.

Por outro lado, a elaboração do PPP não deve ser entendida apenas como mais um documento exigido pela burocracia, mas deve representar as concepções e objetivos, que possam demarcar a intencionalidade do grupo de profissionais a partir das necessidades expressas pela comunidade escolar se caracterizando como um compromisso de todos, por todos e para todos (SANTOS, 2010).

O PPP da escola deveria ser o foco para que mudanças ocorram, pois um sistema inclusivo depende de um trabalho unificado de toda a equipe escolar. No entanto, isso só será possível a partir de um mapeamento das suas necessidades específicas e da comunidade na qual está inserida. Além da capacitação dos professores nessa nova dimensão, proporcionando uma reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos com transformações da realidade em sala de aula (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Em suma, o PPP tem a função de definir metas que serão alcançadas, por meio de intervenções necessárias que garantam o cumprimento do que foi estabelecido inicialmente, para que a escola atinja um patamar de equidade ensinando com qualidade. Resignificando a estrutura escolar e, principalmente, a sua cultura para que a mesma inclua todos os alunos sem diferenças e sem distinções.

3 Metodologia

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que está em andamento, sendo a mesma caracterizada como descritiva e de caráter qualitativo. Assim, Gonçalves (2001), destaca que a pesquisa qualitativa está voltada para a compreensão, com a interpretação do fenômeno considerando o significado que os outros dão às suas práticas. Bogdan e Biklen (1994), também destacam características deste tipo de pesquisa relatando que o pesquisador dá ênfase aos processos em relação aos produtos. Desse modo, mediante os instrumentos de pesquisa e as fontes de informações que serão coletadas em diferentes momentos e situações no ambiente de estudo, destaca-se a Análise Documental do PPP da escola participante da pesquisa de mestrado.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, sendo uma fonte estável e rica em que os documentos podem ser consultados várias vezes servindo como base a diferentes estudos, além de dar estabilidade aos resultados obtidos.

A pesquisa documental é constituída por fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são dados originais produzidos pelas próprias pessoas que os coletaram, sendo a proximidade da fonte com o acontecimento, já as fontes secundárias remetem para aqueles “dados de segunda mão”, ou seja, informações que já foram trabalhadas por outros estudiosos (GONSALVES, 2001). Dessa forma, o PPP analisado é considerado como fonte primária pelo fato de nunca ter sido explorado.

Os critérios utilizados para levantamento das categorias foram recortes dos trechos referentes a situações que se tratavam de inclusão de alunos com deficiência, tanto no ensino regular, quanto na sala de recursos e diversidades em geral.

Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo, por meio da categorização, onde ao classificar os elementos em categorias temos um processo com critérios previamente

definidos (BARDIN, 1977). Deste modo, a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009).

4 Resultados e Discussão

Os resultados obtidos ainda são incipientes, porém, já é possível levar em consideração alguns pontos de extrema importância no que tange as diversidades e a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional.

Com a categorização dos dados, de acordo com o que foi observado no PPP, algumas categorias, relacionadas diretamente ou indiretamente com educação inclusiva, são anunciadas, indicando a possibilidade da ocorrência do projeto ser um aliado na realização da inclusão na escola, tais como: diversidade, diferenças, inclusão, materiais didáticos, necessidades especiais e sala de recursos. No decorrer da análise das categorias foram destacados os tópicos em que as mesmas se encontram no PPP.

Na categoria “diversidade”, foi observado que a escola em questão destaca em alguns tópicos que uma das funções da escola é respeitar as diversidades. Exemplos de trechos nos seus respectivos tópicos:

Respeitar a diversidade dos alunos, como pessoas e como membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico. (Fragmento retirado do tópico “Fundamentos Didático- Metodológicos” do PPP da escola investigada, página 27).

O respeito à diversidade tem a ver com o direito de todos os alunos realizarem as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização. Sua concretização em sala de aula significa levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, suas características de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual, dando-se especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. (Fragmento retirado do tópico “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” do PPP da escola investigada, página 27).

Propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses dos alunos. (Fragmento retirado do tópico “Atribuições específicas da área de atuação do diretor da escola” do PPP da escola investigada, página 41).

Nos trechos acima citados é notório que o respeito à diversidade é um dos direitos que está garantido no PPP, incluindo desde diversidade cultural até alunos com deficiência. Vale a pena destacar, que o diretor tem papel fundamental no processo inclusivo visto que uma de suas atribuições é garantir o atendimento a todos os alunos.

Nesse contexto destaca-se a importância da gestão escolar, quer seja no seu papel administrativo ou em sua organização pedagógica. Segundo Mittler (2003), a inclusão implica em mudanças nas escolas em termos de currículo, avaliação pedagógica, além de basear-se em um sistema de valores que faz com que todos se sintam acolhidos e celebrando a diversidade. Assim, integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais de necessidades diferentes que enriqueçam a instituição (IMBERNÓN, 2000).

Sobre a categoria “diferenças”, segue os trechos destacados no PPP:

[...] respeitar as diferenças, entendendo que cada um tem o seu tempo e ritmo nessa ação contínua de aprender. (*Fragmento retirado do tópico “Avaliação e acompanhamento do projeto de trabalho” do PPP da escola investigada, página 49*).

[...] a aceitação e o reconhecimento das diferenças [...]. (*Fragmento retirado do tópico “Desafios da escola” do PPP da escola investigada, página 67*).

As duas categorias citadas até então não deixam de estarem atreladas, pois o grande desafio da educação atualmente é acolher a diversidade e lidar com as diferenças. Com isso, é essencial que a escola e seus membros, criem oportunidades para a convivência real com os sujeitos, investindo nas relações interpessoais onde a diferença seja, antes de tudo, reconhecida como um atributo humano (D’AGUA, 2011). De acordo com Oliveira e Leite (2007), é necessário levar em consideração as diferenças de cada um, posto que perante as limitações o ritmo de aprendizagem não é equivalente. Assim, respeitar o tempo do outro é respeitar a própria diversidade que constitui esse cenário.

Cabe salientar que infelizmente as intolerâncias devido às diferenças existem, entretanto, uma das ações presentes no PPP analisado é promover estratégias pedagógicas de superação das formas de discriminação, preconceito, exclusão social e prática de *bullying*.

A categoria “inclusão” está presente um trecho no PPP, mais especificamente ao fazer uma descrição analítica dos principais processos de gestão, onde ao conceituar gestão pedagógica destacam processos e práticas para assegurar a aprendizagem dos alunos e dentre essas práticas são evidenciadas as políticas de inclusão com equidade.

Com relação à categoria “materiais didáticos” os trechos destacados foram:

Organizar e selecionar materiais adequados a diferentes situações de ensino e aprendizagem. (*Fragmento retirado do tópico “Competência dos professores coordenadores” do PPP da escola investigada, página 44*).

Organizar e disponibilizar os materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e as suas necessidades individuais. (*Fragmento retirado do tópico “Plano de trabalho- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio” do PPP da escola investigada, página 51*).

Auxiliar e incentivar o uso dos materiais pedagógicos e colocar todo o acervo à disposição para o trabalho pedagógico dos professores. (*Fragmento retirado do tópico “Plano de trabalho- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio” do PPP da escola investigada, página 53*).

[...] se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva. (*Fragmento retirado do tópico “Metas e ações da unidade escolar” do PPP da escola investigada, página 68*).

A disponibilização de materiais didáticos, principalmente para os alunos com deficiência, é de extrema importância e, como foi possível observar nos trechos citados, esta é uma função de vários membros da escola, tais como professores, coordenadores e coordenadores pedagógicos. Em muitas situações, e dependendo da deficiência, os materiais devem ser adaptados. Porém, Carmo (2009) destaca que os materiais disponíveis para pessoas com deficiência e, principalmente, para

os deficientes visuais ainda são muito escassos e a falta destes materiais tem comprometido o ensino.

Dessa forma, a escola deve ter uma atenção especial para essa questão e a iniciativa dos profissionais de diversas áreas que vão fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de inclusão. No ponto de vista de D'Água (2003), é evidente que as questões referentes aos alunos com deficiência na escola comum carecem ainda de discussões em vários aspectos, inclusive na provisão de recursos humanos e de recursos materiais.

Na categoria “necessidades especiais” os trechos encontrados nos tópicos são:

A Equipe Gestora, sempre que necessário, observará as necessidades especiais dos alunos, entrando em contato com os pais ou responsáveis, orientando a procurar um profissional da saúde, para uma avaliação diagnóstica, contribuindo assim no processo de ensino aprendizagem. Desta forma a escola estará colaborando para a inserção desse aluno especial na sociedade. *(Fragmento retirado do tópico “Expectativas dos professores em relação ao papel na construção de cidadãos” do PPP da escola investigada, página 38).*

No processo de formação dos professores nas ATPCs, será dada ênfase ao estudo [...] para a formação docente. Temas como: [...], alunos com necessidades especiais [...]. *(Fragmento retirado do tópico “Metodologia” do PPP da escola investigada, página 49).*

Os alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem frequentarão classe comum. *(Fragmento retirado do tópico “Organização curricular na forma de agrupamento” do PPP da escola investigada, página 74).*

A gestão escolar também tem papéis para serem cumpridos no âmbito da inclusão, deste modo é sabido que para os alunos serem incluídos a obrigação não é apenas do professor, mas da equipe escolar como um todo. Nas palavras de D'Água (2011), o espaço de gestão na educação, quer seja dos sistemas de ensino, ou das unidades escolares, se caracteriza por ambientes privilegiados para a construção de oportunidades inclusivas.

A formação dos docentes também é um dos temas mais abordados na literatura especializada, pois este profissional deve estar preparado para lidar com a diversidade em sala de aula. Assim Sant'Ana (2005) complementa, destacando que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, onde os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos.

A última categoria, “sala de recursos”, foi referenciada uma vez no PPP, ao realçar os projetos de propostas pedagógicas da escola. Dentre esses projetos tem-se “Conservação e Preservação do Ambiente Escolar” e no público alvo destaca que todas as séries estão envolvidas na manutenção e organização da escola, inclusive a sala de recursos.

5 Considerações Finais

Um dos grandes desafios da educação atualmente é acolher a diversidade no ambiente escolar, em contrapartida essa nova realidade exige mudanças, mas primeiramente é primordial compreender os aspectos que envolvem a educação na diversidade. Para que isso ocorra, é preciso buscar estratégias, propondo relações interpessoais mais amplas e intensas, assim o PPP possibilita o estreitamento de laços e, principalmente, a possibilidade de um ensino igualitário em meio às diferenças.

Posto isto, foi possível observar que o PPP analisado contempla a diversidade e principalmente o respeito às diferenças, sendo este considerado um dos desafios a ser vencido pela escola, seja com relação aos aspectos culturais, sociais, econômicos e com alunos com deficiência. As funções dos membros são anunciadas tanto para diretores, vice-diretores, quanto para coordenadores pedagógicos e professores. Além disso, a formação docente também é destacada, sendo este considerado um dos fatores importantes, pois os professores necessitam de um preparo para lidar com a pluralidade.

Portanto, as políticas públicas e o PPP, que não deixa de ser um projeto político pode ser um desencadeador de ações que promovam a inclusão e essa possibilidade, a partir do documento analisado, foi possível vislumbrar nas categorias selecionadas. No entanto, a sensibilidade é um dos atributos essenciais para que as ações estabelecidas sejam colocadas em prática, para que todos tenham acesso a uma educação de equidade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Diretrizes e bases da educação nacional** - LDB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, p. 336, 1994.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar**: experiências com a construção e materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

D'ÁGUA, S. V. N. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão**. 2003. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC – São Paulo.

D'ÁGUA, S. V. N. A formação docente frente a diversidade e a inclusão: desafios a serem repensados. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011. p. 4713-4725

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, n. 1, p. 134- 141,2003.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre à iniciação da pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2001. 79 p.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

IMBERNÓN, F. **A Educação no Século XXI**– Porto Alegre: Artmed, 2000. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11 n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MITLLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out-dez, 2007.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T.E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva. In: Ministério da Educação-Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. p. 52.

SANTOS, M. T. C. T. **O Projeto Político- Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática**. In: Ministério da Educação-Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. p. 11-17.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SOUZA, F. D. **Análise do Projeto Político-Pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração: Educação Especial no Brasil) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2009.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009. 213 p.

VEIGA, I. P. O. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE: OLHARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Inclusion of students with visual impairment at the university level: a view of higher education

Iván Carlos Curioso Vílchez¹

¹ Doutorando em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, SP – Brasil.

ivan.curiosov@gmail.com

Eixo Temático: Diversidade, Inclusão, Contextos e/ou questões sociais – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo identificar as experiências de alunos com deficiência visual sobre os tipos de recursos e serviços disponíveis para este grupo alvo em uma universidade privada em Lima, Peru. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes universitários com deficiência visual para descobrir seus pontos de vista em relação a essas condições. Depois de uma análise de conteúdo se identificou cinco categorias temáticas. Em um primeiro âmbito, se destaca as dificuldades com a gestão da universidade para a adaptação e digitalização de seus textos acadêmicos. Em um segundo âmbito, se identifica a falta de estratégias e técnicas para adequação de suas tarefas e avaliação pelos docentes. Em um terceiro âmbito, se menciona a falta de formação e capacitação dos funcionários e comunidade universitária com respeito as suas atitudes sociais para um atendimento adequado com eles. Em um quarto âmbito, se realçou as melhorias em relação à acessibilidade no câmpus universitário. Finalmente, se destacou algumas recomendações para a gestão universitária. Conclui-se que as políticas desta universidade no campo da deficiência ainda estão em construção e devem ser monitoradas e fiscalizadas, com base nas normas legais nacionais e internacionais.*

Palavras chave: *Educação Superior. Estudantes com Deficiência Visual. Inclusão. Universidade. Acessibilidade.*

Abstract: *This paper wants to identify the experiences of visual impairment students regarding their resources and student services available in a private university located in Lima, Peru. This was a descriptive study research. The researcher performed semi-structured interviews with six university students with visual impairment to collect their points of view about these conditions. The following thematic categories were determined after the content analysis. The first category described difficulties with the management of the university for the adaptation and digitalization of its academic texts. The second category identified the lack of strategies and techniques for testing by the teachers. The third category mentioned that university requires training for employees and the community regarding social attitudes about people with visual impairment. The fourth category highlighted the improvements of accessibility on the university campus. The final category established some recommendations for university management. It was concluded that university policies in the field of disability are still under construction and should be monitored, based on national and international legal norms.*

Keywords: Higher Education. Students with Visual Impairment. Inclusion. University. Accessibility.

1 Introdução

O espaço universitário como outros contextos educativos deve ser um lugar que disponibilize em igualdade de oportunidades diferentes serviços e recursos adaptados para oferecer um ensino de qualidade para os estudantes com deficiência visual (GROSS, 2014; RAMÍREZ, 2015). No entanto, a universidade tem condições educacionais que carecem de assistência adequada para seu ensino, aprendizagem e avaliação de pessoas com este tipo de condição (CAMARGO; NARDI, 2013; VIVEIROS; CAMARGO, 2014; PÉREZ, 2016), bem como os critérios de acessibilidade ainda por melhorar (STUPP, 2002; PASTOR, 2005; ONCE, 2011; ZHOU et al., 2011; KELLY; WOLFFE, 2012; YUE-TING; MORASH, 2014). A isto se adiciona um ambiente social discriminatório e excludente, onde surgem preconceitos e estigmas sociais, na qual se concebe a uma pessoa com deficiência que não pode ser capaz de ingressar no ensino superior e atingir também os mesmos objetivos de estudantes considerados como normais ou regulares (MAGALHÃES; RUIZ, 2011; ESTACIO; ALMEIDA, 2016). Assim, para os fins deste artigo se analisará as vozes e demandas dos próprios estudantes com deficiência visual a partir de um estudo de caso de uma das universidades privadas no Peru, segundo informações pessoais, que tem o maior número de alunos incluídos com esta condição na educação superior privada.

2 Metodologia

Foram feitas entrevistas semiestruturadas a seis estudantes com deficiência visual que entraram a uma universidade privada de Lima, Peru. Os participantes desta pesquisa têm entre 20 e 48 anos. Do grupo em questão são quatro homens e duas mulheres. Cinco têm cegueira completa por produto de doenças ou congênita, e apenas um estudante tem baixa visão, embora infelizmente sua previsão em alguns anos é a perda total da sua visão. Do grupo de estudantes com deficiência visual entrevistados cinco estão realizando estudos de graduação e um deles pós-graduação. No caso dos estudantes de graduação dois fazem curso de direito e os outros três estudantes estudam Gestão, Psicologia e Comunicações. Os estudantes de direito entraram na faculdade no ano 2010 e 2011 respectivamente, enquanto os alunos de Gestão e Psicologia no ano 2009 e 2011 respectivamente. O estudante que faz Comunicações ingressou no ano 2012 para continuar especificamente estudos em jornalismo, enquanto o estudante que está fazendo pós-graduação

realiza seu mestrado em Ciências Sociais e entrou na universidade no ano 2013. Por razões de confidencialidade permanece-se no anonimato as identidades dos nossos participantes. Estas entrevistas foram organizadas e sistematizadas por meio de análise de conteúdo e categorias temáticas (BARDIN, 2010; MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Deste modo, se elaborou cinco categorias temáticas: 1. A logística na adaptação e digitalização de seus materiais acadêmicos; 2. Os problemas com a adequação de tarefas e de avaliação por parte dos professores; 3. A falta de formação e capacitação dos funcionários e da comunidade universitária; 4. As dificuldades com a acessibilidade e, finalmente; 5. Recomendações para a gestão universitária.

3 Resultados e Discussão

3.1 A logística na adaptação e digitalização de seus materiais acadêmicos

Logo após ingressar na universidade os estudantes com deficiência visual tinham uma grande preocupação sobre como seria o tipo de atendimento e adequação dos recursos e serviços de aprendizagem e ensino para pessoas com sua condição. Neste sentido, em um primeiro momento, os funcionários ficaram surpreendidos sobre como foram admitidos no ensino superior, ademais de preocupações das diversas áreas do secretariado e coordenação da universidade para oferecer-lhes um atendimento da melhor maneira possível. Para eles ingressar na universidade não seria o mais difícil, mas sim os medos e receios para cumprir seu sonho e sair com um diploma sob as mãos.

Depois de entrar na universidade os estudantes por sua própria iniciativa reuniram-se com o secretariado e coordenação para conhecer mais como seria sua situação. Eles foram informados que podiam dirigir-se a um Serviço de Atenção para Pessoas com Deficiência (SAPD) dentro da biblioteca principal da universidade que poderia ajuda-lós em suas necessidades acadêmicas. Este tipo de serviço começou a funcionar no ano de 2008. Principalmente esta unidade é responsável pela adaptação e digitalização dos textos acadêmicos. Ou seja, converter os textos de tinta de suas respectivas disciplinas em arquivos de texto, por exemplo, de Word e PDF para que eles possam ser usados com os leitores de tela como o *Job Access With Speech* (JAWS). Todos os entrevistados destacam o grande apoio oferecido desta unidade, porém destacam dificuldades que devem ser melhoradas em diante. Os estudantes com deficiência visual entrevistados enfatizaram que nem todas as disciplinas têm um plano de ensino padronizado, na qual se possa detalhar as leituras obrigatórias que são objeto de avaliação, com a finalidade de que esses textos possam ser

digitalizados com antecedência. Às vezes, relataram que o serviço da biblioteca não tinha o tempo suficiente para digitalizar todas essas leituras. Isto se devia porque não necessariamente tinham os recursos humanos necessários ou, em outros casos, porque a maior parte da equipe eram estagiários que desconheciam como adaptar os materiais e outros que demoravam para aprender essas funções. Ademais, os scanners que eram usados para esses objetivos se estragavam constantemente por causa do tempo excessivo que foram utilizadas para o processo de digitalização dos textos. Na maioria das vezes, na equipe da biblioteca só tinha tempo para digitalizar suas leituras obrigatórias e não as leituras eletivas ou complementárias que podiam precisar para depois.

Com relação ao anterior os estudantes recomendam que a biblioteca possa coordenar de uma melhor maneira com os professores para que tenham e enviem a eles um plano de ensino estruturado e detalhado. Por exemplo, com a descrição das leituras obrigatórias a ser utilizadas com um cronograma que especifique também datas exatas para sua avaliação. Isto poderia ajudar à equipe de digitalização para ter melhores noções das demandas no trabalho. Também se sugeriu que os arquivos que são digitalizados poderiam ser convertidos em áudio para que possam ser usados em seu reprodutor pessoal. Ressaltaram programas como TextAloud que pode realizar essas adaptações. Isto ademais poderia ser armazenado numa base de dados que possa ser separado por disciplinas, docentes e anos para que no futuro estudantes como sua condição possam utilizá-los. Cabe ressaltar que os estudantes com deficiência visual entrevistados têm conhecimento e utilizam o leitor de tela JAWS que permite traduzir o conteúdo do computador no sintetizador de voz. Este programa está instalado em alguns dos computadores da biblioteca principal da universidade para que possam ser usados livremente principalmente na pesquisa bibliográfica. Enquanto isso, os estudantes entrevistados têm seu próprio computador e destacam sua preferência em usá-lo dentro da universidade, seja pela privacidade e mobilidade para poder deslocar-se em qualquer lugar e para levá-lo na sala de aula. No entanto, dois estudantes salientaram que se poderiam realizar minicursos de extensão para o melhorar ainda mais o uso das tecnologias assistivas por especialistas e outros profissionais.

Complementarmente, todos os entrevistados assinalaram que tinham conhecimento do sistema Braille, seja para ler e escrever com o uso da reglete e punção, mas, infelizmente, enfatizaram que não tinha uma utilidade eficaz na universidade, porque as pessoas não possuem conhecimento sobre como usar, ademais que a universidade não tinha impressoras com estas características, assim como recursos humanos e econômicos que possam trabalhar em sua

produção. Apenas identificaram o sistema Braille nos números e letras dos elevadores da universidade. Até o momento, não se acham outro tipo de placas de sinalização em Braille.

3.2 Os problemas com a adequação de tarefas e de avaliação por parte dos professores

Antes de aprofundar neste tema, curiosamente, os alunos com deficiência visual entrevistados recordaram suas provas de vestibular para entrar na universidade. Eles enfatizaram que tal prova foi realizada em uma sala de forma isolada dos outros estudantes e acompanhados com um auxiliar/assistente que leu as perguntas e marcavam no exame por eles. O tempo para fazer a prova foi igual a qualquer aluno que não tem algum tipo de deficiência visual. No entanto, sugeriram que pode-se considerar um tempo médio adicional, já que muitas vezes tinham que repetir as perguntas para entender seu conteúdo e para decorar mentalmente as respostas de múltipla escolha e, assim, dar a resposta final. Em média eles lembraram que se tinha 4 opções na prova e se sugeriu que se possa adaptar essa prova de múltipla escolha para três opções, porque permitiria compreender e reter o conteúdo de uma melhor maneira. Se ressaltou ademais que a pessoa que os ajudou na prova do vestibular não foi necessariamente a mais adequada e preparada, porque lia as perguntas para eles bastante devagar, fazendo-lós sentir bastante desconfortável. Alguns tinham medo ou timidez para questionar tais ações. Quatro dos estudantes sugeriu que este tipo de assistência os deixou sem uma forte autonomia. A este respeito, recomendaram que, para futuros alunos com deficiência visual, pode-se adequar os vestibulares para outros formatos e que o estudante possa ter a opção de decidir qual seria a melhor maneira de ser avaliado. Neste caso, quatro dos alunos enfatizou que este tipo de prova poderia ser realizado por um computador com o uso do leitor de tela JAWS. Aqui ressaltaram que existem outros tipos de leitores de tela que podem ser de acesso livre como o *NonVisual Desktop Access* (NVDA), mas consideraram ao JAWS como o mais funcional e mais agradável com as suas funções de comando e interação, assim como sua voz que pode assemelhar-se à voz humana, e que não tem um som tão robótico como o NVDA. Apenas um aluno assinalou que a prova poderia ser no sistema Braille ou oralmente.

Como foi dito anteriormente, esses alunos com deficiência visual agregam que as características do vestibular estão longe de seus procedimentos de provas e práticas atuais. Sugerem que a maioria das avaliações, o professor, por exemplo, não está presente e se conta com um assistente que os leva a uma sala adjacente e fornece-lhes um computador que pertence à universidade. Neste computador o assistente coloca um *pendrive* com o arquivo que contém as

questões de prova para logo o estudante escrever e responder. Para isto os estudantes ativam o leitor de tela JAWS e realizam a prova no arquivo de Word. Após completar suas respostas o assistente imprime a prova para depois fornecê-la ao professor. Este tipo de modalidade para os estudantes parece muito mais acessível e independente, mas para eles essa prática não remove o anonimato do estudante. Aliás, nesta universidade as provas são de caráter anônimo para os estudantes, em outras palavras, não se sabe de quem é a prova para dar um critério de confidencialidade e não conflito de interesses entre o estudante e o professor. Imprimir sua prova para este grupo alvo delataria que foi feita por um deles. No entanto, às vezes, tendo em conta o critério do professor eles também podem fazer o exame de forma oral. Na maioria dos casos, este tipo de modalidade ocorreu em cursos de ciências como matemática e estatística, nos quais os gráficos ou tabelas são muito difíceis de usar e ler com o leitor de tela, porque não pode reconhecer de maneira certa imagens e ilustrações. Este programa faz principalmente uma leitura linear. Porém, dois dos entrevistados sugeriram que pode adaptar-se essas tabelas ou gráficos em Braille ou em alto relevo para que possam ser utilizados através da leitura manual. Aqui seria oportuno mencionar o trabalho em alto relevo e de materiais educativos tridimensionais, que os alunos com deficiência visual podem aprender conceitos de ciências exatas como física e matemática através destes formatos, os quais podem ser adaptados pelos professores e especialistas nesta área (CAMARGO; NARDI, 2013; VIVEIROS; CAMARGO, 2014).

3.3 A falta de formação e capacitação dos funcionários e da comunidade universitária

Entre os desafios que são destacados pelos estudantes entrevistados se evidencia que, muitas vezes, os professores esquecem que eles estão na sala de aula e se comunicam com sua turma como se eles pudessem enxergar. Eles quase sempre se sentam nas primeiras fileiras da sala de aula e perto da porta de saída para qualquer eventualidade ou emergência. Para eles, em geral, os professores carecem de um tipo de treinamento, vontade e motivação para adequar o ensino e a aprendizagem para estudantes com sua condição. Têm medo de reclamar com seus professores, porque acreditam que podem reprovar na sua disciplina. Neste sentido, as principais dificuldades são em disciplinas de ciências ou em disciplinas que contêm muitos gráficos e ilustrações. No caso de exercícios práticos principalmente quando os professores usam a lousa ou, em outros casos, apresentam imagens no projetor. Alguns por conta própria tem que pedir ajuda a algum amigo que esta perto a eles para que os auxilie em sua compreensão ou depois solicitam uma impressão destes

exercícios para pedir a alguém que possa interpreta-los. Às vezes seus companheiros de aula podem ajudar, mas preferem não fazer isso cotidianamente para não parecer tão chatos. A este respeito, estes estudantes com deficiência visual entrevistados têm conhecimento que existem técnicas de audiodescrição, que podem ser utilizados pelos professores de formas inovadoras, como ferramentas para sua aprendizagem (RIOS et al., 2016a). Por exemplo, estes recursos poderiam ser entregados em CD, colocado na plataforma virtual da disciplina para que possam compreender de uma maneira melhor o conteúdo proposto pelo professor em seus slides. Além disso, se podem fazer também imagens com impressões em 3D, tomando como base fotografias ou outras ilustrações que possam ser adaptados em alto relevo (ARAUJO; SANTOS, 2015).

Enfaticamente, eles destacaram a falta de cursos de graduação e pós-graduação para abordar a questão da educação inclusiva de pessoas com deficiência no nível superior. No entanto, há algumas iniciativas de alguns alunos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que tratam esse tema em algumas feiras de responsabilidade social na universidade. Há também propostas no Curso de Direito que realizam disciplinas de extensão e assessoria jurídica de forma voluntária para abordar o tema do respeito dos direitos das pessoas com deficiência. Neste ponto, os alunos com deficiência visual concordaram que o SAPD da biblioteca poderia ser uma unidade mais abrangente e ter maior valor de importância com o objetivo de realizar treinamento e consultoria com profissionais especializados ou através de outras organizações de apoio na educação especial (MINEDU, 2012) para os professores que incluíam alunos com deficiência visual em suas aulas e a comunidade universitária em geral. Os entrevistados apontam que a questão da discriminação e da exclusão pela sua condição é quase sempre causada pela falta de informação do ambiente social (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

3.4 As dificuldades com a acessibilidade

Neste aspecto, se destacaram algumas inadequações de acessibilidade tecnológica nos diferentes laboratórios de informática na universidade, onde nem todos os computadores têm algum tipo de leitor de tela. Deste modo, sugeriram que esses laboratórios possam contar pelo menos com alguma licença para seu uso pessoal. Muitas vezes preferem trazer seu computador pessoal para fins de trabalhos acadêmicos e para ler com o leitor de tela. Com relação ao uso do e-mail da universidade apontam que é acessível, mas que a página web e as plataformas virtuais (por exemplo, cursos a distância) da universidade com o leitor de tela JAWS travam ou da uma parada.

Isto pode dever se porque esse tipo de conteúdo faz uso de linguagens de programação com muito *flash*, assim como apresenta demasiadas ilustrações, animações, imagens ou gráficos, que são inacessíveis e interpretados pelo leitor de tela. Aqui, seria adequado ter em conta avaliações de acessibilidade nas páginas web e nas plataformas virtuais oferecidos nos diversos recursos educacionais oferecidos pela universidade se é ou não de utilidade para as pessoas com deficiência visual (ONCE, 2011; RIOS et al., 2016b).

Com respeito aos problemas de acessibilidade física notaram que nos diferentes lugares da universidade se tem espaços arquitetônicos bastante abertos, onde eles podem-se mobilizar livremente. Embora, eles preferem ir a lugares diferentes com ajuda de algum amigo que possa orientar a eles. Sugerem que as salas de aula sejam em sua maioria no primeiro andar, tomando em conta o tempo que pode demandar em ir até prédios mais altos. No entanto, se aponta em geral a falta de implementação de piso podotátil para identificar-se de forma mais eficiente no câmpus universitário por meio da bengala. Além disso, foi sugerida a implementação de um elevador para a biblioteca principal da universidade, que atualmente tem três andares. A este respeito, observou-se que os elevadores em sua maioria têm sistema Braille, embora falta sinais sonoros que podem orientá-los melhor. Três estudantes destacaram que o elevador que usam no prédio de Humanidades tem ocasionalmente uma voz robótica, mas que em determinados momentos se desconfigura, pois acreditam que pode parecer chato para outros estudantes. Assim, é importante notar que esta universidade deve monitorizar os critérios de acessibilidade e desenho universal propostos pelos outros países a nível internacional (MANZINI; CORRÊA, 2014), com a finalidade que tais ajustes lhes permitam ter uma maior autonomia e independência na universidade.

3.5 Recomendações para a gestão universitária

Neste ponto, de modo enfático, os estudantes com deficiência visual assinalaram que a universidade poderia complementar e melhorar ainda mais seu tipo de atenção para este grupo alvo com profissionais e organizações nacionais de educação especial como, por exemplo, o Serviço de Apoio e Orientação à Necessidades Educativas Especiais desse país, cujo foco de interesse se estende para o nível de ensino inicial, fundamental e médio (MINEDU, 2012). Além disso, seria interessante que possam conhecer outras experiências e realidades de outros países internacionais sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior. A ideia é aprender e

intercambiar sugestões de um modelo educativo mais inclusivo e abrangente que possa potencializar suas condições de vida pessoal, educacional e social na universidade. Os entrevistados são cientes de que eles são um grupo minoritário na universidade. Sua eficaz inclusão é também uma questão de despesas financeiras que depende do orçamento da universidade. De modo particular, sugeriram que o governo e/ou a universidade deveria incentivar e poderia auxiliá-los com algum tipo de bolsa de estudos, tomando em conta que podem precisar de maiores necessidades e demandas acadêmicas.

Se ressaltou também, ações que facilitam estratégias de marketing e publicidade sobre a inclusão de este grupo de estudantes, já que sabem de colegas ou outros estudantes com sua condição que desconhecem os tipos de recursos que pode oferecer esta universidade em seus estudos. Por último, se recomendou que a área de avaliações do vestibular e sua coordenação, dentre outras unidades devem contar com uma adequada gestão e sistematização dos estudantes com deficiência que podem ingressar na universidade, assim como fazer acompanhamentos de seus estágios e formas de inclusão laboral.

4 Considerações Finais

Não se pode partir da ideia que o espaço universitário é só para a maioria. Em outras palavras, tentar de igualar a todos com o mesmo currículo, as mesmas salas de aula, os mesmos recursos e serviços, assim como as mesmas metodologias. Neste sentido, deve haver uma mudança no olhar da educação que acredite no compromisso, convivência e aceitação da diversidade, aliás com maneiras diferentes de aprender, sentir, agir e saber além ter uma deficiência ou não. Assim, no caso de pessoas com deficiência visual no ensino superior exige-se uma coordenação e interações mais estreitas dentre todas as áreas da universidade que possam supervisionar como se está dando este tipo inclusão para este grupo alvo, tendo em conta as suas necessidades, exigências prioritárias e particularidades.

Referências

ARAUJO, M. D.; SANTOS, D. M. Fotografia Tátil: Desenvolvimento de modelos táteis a partir de fotografias com a utilização de impressora 3d. *Revista Brasileira de Design da Informação*, São Paulo, v. 12, n.1, p. 62-76, 2015.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Contextos comunicacionales adecuados e inadecuados para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en clases de física moderna. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 31, n.3, p. 155-175, 2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. *Sur*, São Paulo, v.6, n.11, p. 65-77, 2009.

ESTACIO, M.; ALMEIDA, D. Pessoas com deficiência no Ensino Superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, New York, v.16, n.1, p. 836-840, 2016.

GROSS, M. Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario. *Alteridad, Revista de Educación*, Quito, v.9, n.2, p. 108 -117, 2014.

KELLY, S.; WOLFFE, K. Internet Use by Transition-Aged Youths with Visual Impairments in the United States: Assessing the Impact of Postsecondary Predictors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, New York, v. 106, n. 10, p. 597-608, 2012.

MAGALHÃES, R.; RUIZ, E. Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.125-142, 2011.

MANZINI, E.; CORRÊA, P. *Avaliação de Acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Superior*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MINEDU. *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balances y Perspectivas*. Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica. Lima: Perú, 2012.

MILES, M.; HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. USA: Sage Publications, 2014.

ONCE. *Libro blanco para el diseño de la Tecnología. Móvil accesible y fácil de usar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2011.

PASTOR, C. Educación Superior Sin Barreras: La accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, Madrid, v.6, p. 43 - 60, 2005.

PÉREZ, D. et al. La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, Portugal, v. 12, n. 7, p. 64 - 81, 2016.

RAMÍREZ, G. Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, v. 6, n. 17, p. 135-158, 2015.

RIOS, G. A. et al. Audiodescrição e inclusão na educação a distancia: experiência do Núcleo de Educação a Distancia da UNESP. *Journal of Research in Special Educational Needs*, New York, v. 16, n. 1, p. 236-240, 2016a.

_____. Cultura inclusiva na educação a distancia: concepção de cursos acessíveis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, New York, v. 16, n. 1, p. 332-335, 2016b.

STUPP, R. Universidades Accesibles para Todos. In: JIMÉNEZ, S (ed.). *Las personas con discapacidad en la educación superior. Una propuesta para la diversidad y la igualdad*. San José: Fundación Justicia y Género, 2002, p. 18-34.

VIVEIROS, E. R.; CAMARGO, E. P. Teoria dos Campos Conceituais e Neurociência Cognitiva: utilizando uma interface cérebro-computador no Ensino de Física para deficientes visuais e físicos. *Interciência e Sociedade*, Paraná, v. 3, p. 99-107, 2014.

YUE-TING, S.; MORASH, V. Teachers of Students with Visual Impairments and Their Use of Assistive Technology: Measuring the Proficiency of Teachers and Their Identification with a Community of Practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, New York, v. 108, n. 5, p. 384-398, 2014.

ZHOU, L. et al. Assistive Technology Competencies of Teachers of Students with Visual Impairments: A Comparison of Perceptions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, New York, v. 105, n. 9, p. 533-547, 2011.

POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Jaqueline Machado Vieira ¹, Reinaldo dos Santos ²

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

jakquet@hotmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

docrei@gmail.com

Eixo Temático1- Educação Inclusiva

Resumo

O trabalho visa analisar as contribuições e desafios que constituem a trajetória da pessoa com deficiência visual que teve atendimentos semanais durante o respectivo ano de 2014 dentro do Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), na sala de recursos multifuncionais localizada dentro do campus da FCT-UNESP de Presidente Prudente SP. As metodologias utilizadas foram atividades teóricas e práticas, utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com recursos em vídeos de audiodescrição e leituras tátil do alfabeto Braille. Os recursos voltados à tecnologia assistiva em audiodescrição trouxe resultados positivos e assim fez com que o educando pudesse relembrar e aprofundar melhor sua escrita e diálogo, possibilitando assim uma melhora em suas posturas interpessoais, além do seu ingresso em uma universidade pública e de qualidade.

Palavras-chaves: Educação, Audiodescrição, Ensino de Geografia.

The works to aim analyze the contributions and challenge that to make the trajectory of the visually impaired that had service weekly during respective years of 2014 inside the Center of the Promotion of Digital and Social Inclusion (CPIDES), in the multifunctional room situated inside of the Campus FCT-UNESP of Presidente Prudente - SP. The methodology used were theoretical and practical activities, it use of Information and Communication Technologies (TIC) with wherewhital in audio description videos and tactile Braille readings. The resources devoted to assistive technology in audiodescription brought results positive and therefore it made that student could remind and deepen better your writing and dialogue, enabling like this an improvement in your interpersonal postures, Beyond to enter of the quality public University.

Keywords: Education, Audiodescription, Geography Teaching.

1 Introdução

O respectivo artigo teve como objetivo analisar as contribuições e desafios que constituem a trajetória da pessoa com Deficiência Visual T (utilizaremos a inicial do nome para não identificar o nosso sujeito da pesquisa) que teve atendimentos semanais durante o ano de 2014 dentro do Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES) na sala de recursos multifuncionais localizada no campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente - SP. Nesse estudo de caso iremos descrever práticas de ensino de geografia voltadas a um educando com Deficiência Visual Total realizados no CPIDES.

A pesquisa foi realizada no CPIDES na sala de recursos multifuncionais localizada na FCT-UNESP campus de Presidente Prudente - SP e foi concluída no ano de 2014 pela estagiária e estudante Jaqueline Machado Vieira, que na época, cursava Geografia nesta mesma universidade.

A metodologia de trabalho utilizada com o educando foram atividades teóricas e práticas, como vídeos de audiodescrição: sobre convivência e ética (Dicas de Convivência - Libras + Áudio descrição), preconceito e diversidade (Diversidade na Rua - com audiodescrição) e ensino de geografia e seus principais autores (Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano) e leitura tátil do alfabeto Braille, com o objetivo de lembrá-lo; foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcaram a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitaram ao estudante possuir uma postura crítica com conhecimentos de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia. Além desses estudos, também foi lido conteúdo sobre o vestibular que o mesmo iria prestar naquele mesmo ano para o curso de Geografia na FCT-UNESP de Presidente Prudente - SP.

As contribuições de autores como Marx (2004) e Freire (1999), que iremos brevemente discorrer nos subtítulos desse trabalho, nos auxiliam a compreender melhor o funcionamento da sociedade e suas implicações no que concerne à educação e a tecnologia. Sendo que, dadas às condições de exploração, dominação e opressão inerentes ao modo de produção capitalista, faz-se necessário que a educação e a tecnologia auxiliem na superação das contradições e na consequente emancipação humana.

Como resultado preliminar desse estudo de caso, podemos mencionar conquistas a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com recursos em vídeos de audiodescrição que fez com que o educando pudesse relembrar e aprofundar melhor sua escrita e diálogo, melhorar em suas posturas interpessoais, além do seu ingresso em uma universidade pública e de qualidade.

2 A Educação na Atualidade: uma perspectiva emancipatória

Marx nos instiga a pensar no rompimento dessa ideologia dominante, atualmente neoliberal e doutrinadora (FREIRE, 1999), que enfrentamos, tem influenciado os rumos da educação, seja nas escolas de educação básica, ou em nível superior. A globalização é a marca desse início do século XXI, na qual estamos vivenciando as atuais crises tanto no que concerne ao campo da política e economia, mas, também, na educação. É preciso pensar em maneiras para romper com a ideologia neoliberal que nos impede de entender criticamente a realidade social numa perspectiva transformadora (FREIRE, 1999).

Acreditamos que essa problemática pode ser explicada a partir do pensamento marxista. Marx fala a respeito do processo de alienação e de falsificação da realidade. De uma realidade vista apenas a partir de sua aparência em contraposição a realidade vista em sua essência, ou seja, uma sociedade desigual fruto da contradição capital e trabalho que origina a divisão da sociedade em classes sociais. Aponta o quanto às contradições do capitalismo devem ser superadas, pois sem isso a classe trabalhadora está condenada a viver numa barbárie dentro da civilização. O homem nas condições de sujeito explorado torna-se objeto da produção, sendo ele tratado como máquina, submetido às relações opressoras, com condições precárias de trabalho, com horários longos de jornada de trabalho e, muitas vezes, com salários indignos.

A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza. (MARX, 2004, p. 112).

Nessa situação, não lhes é dado à oportunidade de refletir, de entender como ocorre o processo de subalternidade ao capital. Sem acesso ao conhecimento, os mesmos não conseguem reivindicar melhores condições de vida por meio de movimentos sociais e sindicais organizados, não conseguem dialogar em grupos, muitos menos conseguem debater a questão do capital que domina e explora os trabalhadores.

A escola seria um espaço importante para se pensar em mudanças sociais, formando pessoas pensantes e críticas, discutindo sobre a superação da dominação capitalista. Pois, é preciso superar as contradições impostas por este sistema vicioso e reprodutor do capital, que exclui, desapropria, segrega, desterritorializa os sujeitos e os oprime demasiadamente. Também, é preciso romper com o individualismo e alienação que divide os sujeitos e impede que os mesmos se vejam inseridos nas péssimas condições, até mesmo indignas de sobrevivência, na qual, estão submetidos (FREIRE, 1999).

A emancipação, a ruptura e a transformação social, tendo como um instrumento a educação, são objetivos norteados pelo pensamento marxista. É preciso uma reformulação na educação que estabeleça a coletividade como forma de vida social. Também, a compreensão da divisão da sociedade em classes sociais, contribui na formação crítica dos alunos diante de sua realidade vivida. É este o objetivo de uma educação escolar sob os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético (GADOTTI, 2000). Este método na educação nos auxilia a entender a realidade como parte da totalidade em constante movimento de transformação, onde o processo de produção/reprodução socioespacial e territorial se fazem historicamente pelas classes que compõem a sociedade por meio das relações de trabalho entre sociedade e natureza. A precisão dessa ruptura com o modelo que doutrina se faz devido à coisificação/alienação/exploração do ser humano decorrente do modo de produção capitalista e de sua sociedade estratificada. Daí a necessidade de luta por uma sociedade mais justa e igualitária construída a partir dos movimentos sociais e de um projeto de ensino que parta de todas as áreas em união com a educação crítica, pensante emancipatória (FREIRE, 1999; OLIVEIRA, 2007).

3 As Tecnologias no Campo da Educação: uma questão técnico-político-econômica

Vivemos em uma era da cultura digital na qual não conseguimos nos desprender das tecnologias de modo geral, seja nos computadores de mesa, notebooks, net books, tabletes, celulares, redes de telecomunicação, programas midiáticos e softwares, esses produtos existem na maioria dos territórios, facilitando, complementando, dinamizando e atuando nos processos pedagógicos de forma contínua e atual (MATIAS, 2012).

Essas redes tecnológicas do meio técnico-científico-informacional, muito vêm a contribuir na construção dos territórios, indiferente de seus tamanhos e formas, porém todas as estruturas informacionais podem trazer aspectos impactantes nos processos educativos. Conforme afirma o autor Milton Santos:

O trabalho se torna cada vez mais trabalho científico e se dá também, em paralelo, a uma informatização do território. Pode-se dizer, mesmo, que o território se informatiza mais, e mais depressa, que a economia ou que a sociedade. Sem dúvida, tudo se informatiza, mas no território esse fenômeno é ainda mais marcante na medida em que o trato do território supõe o uso da informação, que está presente também nos objetos. (SANTOS, 1997, p.70).

Para o autor fica evidente que é no território que se finda e se renova as informações produzidas num determinado tempo e espaço, por isso, devemos levar em conta essa interconexão das informações possibilitadas pelas tecnologias e quais são as condições de seu uso de forma pedagógica nas salas de aula. Dessa maneira, a tecnologia no campo educacional é algo inerente à realidade dos sujeitos educandos e educadores e ela é responsável por criar essa necessidade de “novas” práticas pedagógicas mais dinâmicas e atuais. Por isso, tratamos aqui sobre as tecnologias assistivas de audiodescrição como meio técnico e pedagógico diferenciado para os processos educativos que emergem em nossa sociedade. Pois, o profissional-professor, e os sujeitos-educandos não devem ficar “de fora”, em nossa sociedade em rede, do conhecimento provindo da tecnologia de audiodescrição que vem ganhando importância significativa.

A partir do pensamento marxista, faz-se necessário refletimos que, muitas vezes, o acesso às tecnologias é privilégio das classes sociais com maior poder aquisitivo que podem consumir este tipo de mercadoria diferenciada, segregando alguns e beneficiando outros. Também, as tecnologias estão inseridas num contexto de produção, distribuição, circulação e consumo de mercadorias no interior do sistema capitalista. A mercadoria no sistema capitalista é produzida por meio do trabalho alienado, e de maneira que a produção é coletiva, mas a apropriação dos bens produzidos

é individualizada. Sendo assim, cabe ao educador o reconhecimento de que existe uma questão político-econômica na essência da produção e consumo dos objetos da tecnologia. Logo, é necessário que as mesmas sejam pensadas como instrumentos de superação das formas de exclusão socioeconômica, política e cultural. Conforme explica Oliveira é necessário,

[...] Em relação às TIC, que o professor as domine em seus aspectos históricos e sociais, além dos seus aspectos técnicos considerados em si mesmos, reconhecendo, á luz de processos de educação/humanização, suas funções técnico-políticas contraditórias. Um sujeito solidário que se compromete com a construção de um projeto societário em relação entre sociedade, educação e redes seja virtuoso para a superação das formas de dominação, exploração e exclusão socioeconômica, política e cultural. (OLIVEIRA, 2013, p.17)

Pensando nas contradições econômicas e sociais dentro do sistema capitalista que vivemos, se faz necessário travar uma luta por uma educação emancipatória e inclusiva. Visando a superação das contradições, a igualdade e a justiça social para todos, sem a segregação das classes menos favorecidas. Por meio da educação e suas práticas podemos formar os sujeitos capazes de serem críticos e autônomos objetivando a libertação tanto dos educandos, quanto educadores das amarras desse sistema excludente e opressor.

4 A Audiodescrição no Ensino de Geografia: a trajetória do educando com deficiência visual

A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com Deficiência Visual total, parcial ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas com deficiência visual, conta com pouco mais de trinta anos de existência. Entendemos que no caso do Brasil o assunto ainda é muito recente, e assim, a audiodescrição está começando a dar seus primeiros passos. Utilizamos esta ferramenta para ajudar o estudante com DV a construir seu conhecimento e ter acesso aos conteúdos visuais, pois se trata da tradução em palavras de toda informação visual relevante para a compreensão de uma determinada mensagem (FRANCO; SILVA, 2010).

Compreendemos que a audiodescrição é uma necessidade básica as pessoas com Deficiência Visual, enquanto uma acessibilidade igualitária a todo esse público. O Brasil dá seus primeiros passos e somente nos grandes centros é possível encontrar eventos audiodescritos, bem como, ainda é irrisória a quantidade de produtos disponíveis no mercado nacional com este recurso. (SANT'ANNA, 2010)

Ao ressaltarmos o ensino de geografia nas práticas educacionais com os educandos, elencamos como categoria de estudo o espaço, observamos que, juntamente com a audiodescrição, se faz necessário intercalar todas as informações contidas a partir daquilo que o DV já possui construído, por meio de seu mundo vivido, e também conforme sua alfabetização. Fazemos, então, essa junção com alguns aspectos relevantes das tecnologias e o ensino de geografia. Sendo assim, segundo autores do ensino de geografia como Callai e Callai (2003, p.69), nos explica qual é a verdadeira natureza do espaço, dinâmica, e não estática, como já foi concebida na geografia tradicional:

Os homens vivem num espaço, atuam-se nele, ocupam lugares. Esse espaço comumente é visto como algo estático, pronto e acabado. Tem uma aparência. Mas é resultado de uma dinâmica, é cheio de historicidade. A aparência é o resultado, num determinado momento, de coisas que acontecem. É a expressão de um processo, portanto há dinâmica no arranjo. Só na aparência ele é estático, pois este está constantemente sendo construído. E, conhecer o espaço, entendê-lo, é observar esta dinâmica e percebê-lo como resultado, mais de que aceitá-lo como definitivo e acabado. Em sendo estático, caberia apenas adaptar-se a ele, ajustar-se para poder viver. E esta era a premissa dos estudos sociais – ajustar ao meio em que vive.

Percebemos que a necessidade de se comunicar é um direito básico voltado ao ser humano, e assim pode se dar de diversas maneiras, seja pela forma oral, por gestos, ou pela audiodescrição. Com a audiodescrição, entramos na linguagem da representação do mundo para a pessoa com deficiência visual, que começa a moldar e formatar suas palavras. Podemos compreender o quanto é necessária à junção da realidade do espaço vivido do educando com a comunicação que a audiodescrição lhe proporciona.

O Educando com Deficiência Visual, antes de iniciar seu primeiro contato com o processo de ensino-aprendizagem, necessita estar incluído em seu novo ambiente, e para isso, é preciso que ele seja conhecedor das particularidades que este ambiente traz, analisando e observando de forma tátil os aspectos dessa paisagem, pois quando encontramos um ambiente inacessível, fica difícil

não somente para o educando se deslocar, mas impossibilita a prática de novas técnicas de ensino-aprendizagem que possam auxiliar, também, em suas interações com o restante da sociedade e para com o mesmo (MOSQUERA, 2010).

Em síntese, em nosso trabalho com o educando, foram realizadas leituras táteis do alfabeto Braile, com o objetivo de relembrar o alfabeto. Os recursos voltados à tecnologia assistiva em audiodescrição trouxe resultados positivos e assim fez com que o educando pudesse relembrar e aprofundar melhor sua escrita e diálogo sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitam ao educando construir uma postura crítica com conhecimento de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia. Também, foram realizadas atividades como jogos lúdicos, brincadeiras e desafios que motivaram o educando T, a tatear maquetes com relevos e, também, o Globo que possui o Mapa Mundial o que permitiu ao educando identificar os países ali existentes e ter uma melhor compreensão da localização dos países, os respectivos oceanos e linhas dos Trópicos ali presentes, além disso foi lido o passado documentários e questionários ligados ao vestibular da FCT-UNESP, que o mesmo tinha intenção de prestar para o curso de Geografia naquele mesmo ano de 2014. Além disso o educando continuou seus estudos e no ano de 2016 o mesmo ingressou no curso de Geografia da FCT-UNESP de Presidente Prudente - SP, onde atualmente está dando continuidade aos seus estudos.

6 Considerações finais

Esse estudo de caso teve como seu principal objetivo entender a inclusão do educando T, conforme foi apresentada sua patologia, a Deficiência Visual. A experiência nos remete a pensar que todos nós videntes e deficientes visuais somos dotados de inúmeras dificuldades e, também, de imensas qualidades, visto que essas qualidades devem ser exploradas, qualificadas e acima de tudo potencializadas tornando o aprendizado para o educando, algo adquirido, interessante e significativo.

O educando T, demonstrou muito interesse em todo processo de ensino-aprendizagem voltado ao ensino de geografia o que facilitou nosso trabalho, que desde o início, teve, também o intuito de prepara-lo ao vestibular. No ano de 2016 ele consegue realizar seu sonho de ingressar na FCT-UNESP de Presidente Prudente -SP.

Portanto, todas as atividades aqui realizadas foram apenas o início do processo de ensino-aprendizagem para o educando, onde conseguimos despertar o seu interesse e curiosidade, justamente com a ferramenta das tecnologias de audiodescrição que auxiliou não somente o educando, mas permitiu que nós educadores fizéssemos parte de toda essa potencialidade de construção do conhecimento.

7 Referências

BRASIL. **Decreto no. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. **Tecnologia assistiva**. ATA VII. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/assistiva.html>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRUCHMAM, C. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Tecnologias de informação e comunicação como ferramentas potencializadoras na abordagem e valorização da ética na educação inclusiva. **Colloquium Humanarum**, v. 07, p. 751-755, 2010.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; Porto Alegre: AGB - seção Porto Alegre, 2003. p. 65-75.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na grande Florianópolis**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, Graciela Pozzobon, Audiodescrição e *Voice Over* no festival assim vivemos. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p. 83-92.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Emanuela Cristina Correa Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: BOITEMPO, 2004.
- MATIAS, Vandeir Robson da Silva. Ciência, tecnologia e sociedade: O lugar do ensino de geografia, **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, vol. 17 n. 3 p. 56 – 66, set./dez. 2012.
- MASSINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual**: as perspectivas do vidente e do não vidente, Brasília, ano 13, n.60, out. /dez. 1993.
- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibipex, 2010.
- NUNES, E. V.; MACHADO, F.O; VANZIN, T. **Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. Florianópolis: Pandion, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Um grande desafio na integração das tecnologias da informação e comunicação na formação docente. In: TAVARES, Rosilene Orta; GOMES, Suzana dos Santos. (Org.). **Sociedade, educação e redes**: desafios à formação crítica. Araraquara - SP: Junqueira Marin, 2014.
- SANT´ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 151-158.
- SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Considerações finais e perspectivas futuras. In: _____. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo. p. 220-239.
- VILARONGA, Iracema; Olhares cegos: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p.159-166.

As Práticas Pedagógicas com as TIC nos Colégios Públicos da Cidade de Pilão Arcado-Bahia

Paulo Rosas dos Santos¹

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana – PY; psingrid@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este artigo tem como propósito, compreender em que condições as TIC são empregadas como ferramentas pedagógicas pelos professores nas atividades escolares dos colégios: Estadual Sofia Mascarenhas e Municipal Presidente Figueiredo, na cidade Pilão Arcado – Bahia, Brasil. A metodologia utilizada foi o modelo Misto Concorrente, com alcance descritivo; a mostra aplicada foi do tipo não probabilístico. A fonte de dados para a pesquisa compreendeu 42 professores desses colégios que utilizam as TIC como estratégias nas atividades de sala de aula ou na preparação delas. Como resultados da pesquisa as TIC, utilizadas como ferramentas pedagógicas servem para auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem, proporciona ao aluno a possibilidade de ser sujeito ativo e construtor de seu conhecimento; todavia existe diferença de equipamentos tecnológicos em ambos os colégios, o Colégio Estadual Sofia Mascarenhas apresentou equipamentos tecnológicos, mas, não supre a demanda; no Colégio Municipal Presidente Figueiredo possui o mínimo desses recursos tecnológicos; além disso, o uso desses aparelhos são restritos devido à falta de capacitação dos professores nessa área. Sendo assim, cabe sugerir que esses colégios ampliem conhecimentos acerca dessas ferramentas e os colégios promovam formação para seus professores.*

Palavras chave: *Prática Pedagógica; Aprendizagem; Tecnologia Educacional; Tecnologia da Informação.*

Abstract: *This article has as purpose, to understand in that conditions TIC are used as pedagogic tools by the teachers in the school activities of the schools: State Sofia Mascarenhas and Municipal President Figueiredo, in the city Pilão Arcado - Bahia, Brazil. The used methodology was the Competitive Mixed model, with descriptive reach; the applied display was of the type no probabilístico. The source of data for the research understood 42 teachers of those schools that use TIC as strategies in the classroom activities or in her preparation. As results of the research TIC, used as pedagogic tools are to aid the teacher in the process teaching-learning, it provides to the student the possibility to be subject active and builder of his knowledge; though difference of technological equipments exists at both schools, the State School Sofia Mascarenhas presented technological equipments, but, it doesn't supply the demand; in the School Municipal President Figueiredo it possesses the minimum of those technological resources; besides, the use of those apparels is restricted due to the lack of the teachers' training in that area. Being like this, he fits to suggest that those schools enlarge knowledge concerning those tools and the schools promote formation for their teachers.*

Keywords: Pedagogic practice. Learning. Education Technology. Technology of the Information.

1 Introdução

Ultimamente as tecnologias, tem sido o fator determinante nas grandes mudanças do cotidiano das pessoas. A gama de informações vem facilitando o desenvolvimento das mais diversas áreas de trabalho, contribuindo generosamente com os avanços sociais da humanidade. Entretanto, tal influência não tem acontecido com a mesma intensidade no âmbito escolar, apensar de ter panorama benéfico à educação, todavia, o novo para alguns professores ainda é assustador e soa com indiferença, principalmente longe dos grandes centros tal adaptação com as TIC ainda fica mais distante de uma realidade ideal com os recursos tecnológicos.

Como também nem todas as escolas têm acesso ao uso das TIC, ou tem acesso, porém nem sempre utilizam adequadamente é o que revela o relatório TIC na Educação (2013, p. 161): “85% dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas”, e citado ainda por “93% dos coordenadores pedagógicos na região Nordeste”, aspecto mais lembrado nos parâmetros e nos objetivos pedagógicos das escolas é a ‘melhora das habilidades e das competências técnicas dos professores com o uso das tecnologias’.

Com tais asseverações, surge como pergunta investigativa: como os professores dos colégios Sofia Mascarenhas e Presidente Figueiredo utilizam os recursos tecnológicos nas suas atividades pedagógicas considerando as necessidades de sua integração ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação?

E o objetivo é compreender em que condições os professores dos colégios Sofia Mascarenhas e Presidente Figueiredo utilizam os recursos tecnológicos nas suas atividades pedagógicas considerando as necessidades de sua integração ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Dessa forma a pesquisa analisou principalmente ‘se’ e em ‘quais condições’ as TIC são utilizadas nas atividades de sala de aula pelos professores desses colégios. A pesquisa é conveniente e oportuna, pois tem como objetivo compreender o uso das novas tecnologias no sistema escolar de duas escolas no nordeste do Brasil distantes dos grandes centros de desenvolvimento, conhecer as dificuldades que professores de colégios como esses ainda enfrenta dificuldades para incluir as TIC no uso de práticas pedagógicas e por apontar caminhos para seu aperfeiçoamento. Portanto, é uma forma de vivenciar a democracia na escola, de capacitar melhor o professor para o exercício de suas funções sociais enquanto cidadãos.

2 O Papel Social Inclusivo das TIC

Considerando que as TIC – Tecnologias, Informações e Comunicação são ferramentas cujo uso tem sido crescente e constante no mundo todo, e na área educacional esta adquire importância redobrada, pois influencia a formação dos futuros cidadãos, no seu preparo para a vida em geral, mas, sobretudo, para o trabalho melhor qualificado.

Para Díaz (2012), os estudantes, em sua maioria são a “geração digital”, enquanto a formação docente e as práticas de suas aulas em todos os níveis educativos ainda tem formato tradicional, adquirido através do modelo de formação do século XX – é o que também aponta

estudo da UNESCO (2012). Essa tem sido a principal razão pela qual os docentes tenham opinião contrária para adotar as TIC, não acreditam na potencialidade como ferramentas para incluir nos seus trabalhos pedagógicos.

Na pesquisa do “cgi.br” lançada em 2013, é relatado que:

É importante destacar que os dados sobre uso das TIC nas atividades pedagógicas sugerem que essas ferramentas podem catalisar mudanças importantes no papel ocupado pelo professor no processo educativo. Isso se deve ao fato de que as tecnologias são utilizadas principalmente em atividades que permitem uma interação maior do aluno, como pesquisa de informações e produção de materiais pelos alunos, como desenhos e relatórios. (CGI.BR, 2013, p. 170)

Kenski (2012) destaca que o desenvolvimento tecnológico sempre apresentou avanços significativos para a humanidade. Para as primeiras comunidades representou principalmente o aumento significativo da produção agrícola, que, apoiada pelas invenções de instrumentos, ajudou o homem a explorar melhor a produção da terra. E, ainda, completa:

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. (KENSKI, 2012, p. 24).

Desde então o homem tem se valido de recursos tecnológicos que dinamizam seu trabalho e aumentam significativamente a sua produção. Em nossos dias as tecnologias são aproveitadas de forma significativa em quase todas as áreas da sociedade e com expansão destacada na comunicação. Gabriel (2013, p. 27) afirma que “já não são mais vistas como simples tecnologias, mas como complementos, como necessárias, como continuação do espaço de vida”.

A ideia de que o uso das TIC – Tecnologias, Informação e Comunicação na educação contribua para o processo de ensino-aprendizagem e modifique os métodos de tradicionais é o desafio a vencer, pois é sabido que ainda são poucos os docentes que aproveitam essas ferramentas para inovar o ensino, e a sua maneira de ensinar. A mesma pesquisa do cgi.br - TIC Educação (2012), também ressalta que “ações como a preparação de apresentações e o uso de programas multimídia – que exigem habilidades mais complexas e que são úteis para a preparação de aulas expositivas – são realizadas sem dificuldade por 49% e 46% dos professores, respectivamente”. Esse fator é a preocupação de que os docentes ainda não se converteram de todo a utilizar as tecnológicas na sala de aula.

3 Metodologia

A pesquisa compreendeu duas Unidades de Ensino Público na cidade de Pilão Arcado no Estado da Bahia, localizada no nordeste do Brasil, numa população compreendida por 47 professores do Ensino Fundamental e Médio.

O método de investigação da pesquisa foi o método misto, por oferecer ampla visão do fenômeno que se está pesquisando e objetividade para o estudo da conduta humana, segundo

Sampieri, Collado e Baptista (2010, p. 501) apontam que tal método: “possibilita descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos nas práticas de grupo, culturas e comunidade”.

A investigação descreve e compreende em que condições as TIC são empregadas como ferramenta pedagógica pelos professores nas atividades pedagógicas. Ainda de acordo com Sampieri, Collado e Baptista (2010, p. 80), “os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis das pessoas, grupos ou comunidade, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se possa mensurar”.

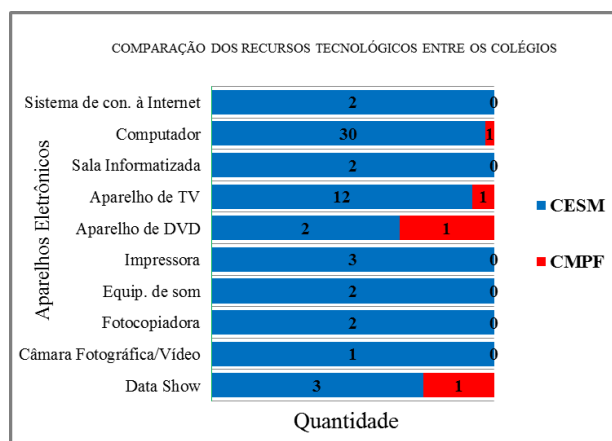
A fonte foi o espaço físico destinado aos recursos tecnológicos; as entrevistas aos profissionais docentes desses colégios; os instrumentos de coleta dos dados foram: questionário estruturado com nomes de equipamentos eletrônicos de uso comum à educação para observação; para a amostra qualitativa guia estruturado com perguntas abertas que entrevistou sete desses professores, na amostra quantitativa elaborou um questionário com perguntas fechadas que participaram 42 professores escolhidos com a ajuda do programa denominado Decision Analyst STATS 2.0.

Na análise dos dados desenvolveu-se com o modelo do método misto concorrente, qualitativamente e quantitativamente ao mesmo tempo. Os colégios pesquisados estão identificados da seguinte forma: CESM – Colégio Estadual Sofia Mascarenhas e CMPF – Colégio Municipal Presidente Figueiredo. Os professores estão identificados por letras, professores do CESM estão identificados pelas letras “A”, “B” e “C” e professores CMPF estão identificados na pesquisa como professores “D”, “E” “F” e “G”.

4 Resultados

Com a observação permitiu levantar o quantitativo dos recursos tecnológicos nos colégios e responder a hipótese de que existem tais recursos em suas dependências. O gráfico abaixo exhibe esses recursos:

GRÁFICO 1 - Comparação dos Recursos Tecnológicos entre os CESM e CMPF



Fonte: Colégios: CESM e CMPF

É perceptível a diferença dos recursos tecnológicos entre os Colégios. O CESM apresenta certa quantidade desses recursos, enquanto que o CMPF não apresentou quase que nenhum recurso tecnológico. Esse diferencial quantitativo é resultado dos programas tecnológicos desenvolvimentos e implantados pelo planejamento governamental. O CESM é uma instituição Pública de responsabilidade do governo Estadual, enquanto que o CMPF é uma instituição Pública Municipal.

No CESM os recursos estão por diferentes ambientes como: nas salas de aulas que disponibiliza: aparelhos de TV, 1 aparelho por sala; as duas salas informatizadas estão equipadas com os 30 computadores, Os aparelhos estão conectados à internet por dois equipamentos de antenas parabólicas; os aparelhos de DVD e os retroprojetores, que facilitam as atividades pedagógicas; a câmara de gravação de vídeo e câmaras fotográficas são utilizadas no registro das imagens dos eventos promovidos pelo colégio; o sistema de conexão à internet é via satélite, o que mantém os computadores conectadas à web; na sala informatizada esta disponibilizados os computadores e possibilitam os professores e alunos se reunirem para pesquisar as atividades conectadas à internet.

Numa das perguntas do questionário, perguntou qual a utilidade do computador nas atividades de sala de aula? Para esses professores a resposta foi a listada no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Comparativo do uso do Computador pelos professores

CESM	UTILIDADE DO COMPUTADOR NAS ATIVIDADES ESCOLARES	CMPF
82%	Elaboração de textos, avaliações e/ou outras atividades	68%
60%	Pesquisas na Internet assuntos de minha disciplina	10%
35%	Apresentações audiovisuais	16%
76%	Utilizo o computador para prepara minhas aulas.	24%

Fonte: Colégios: CESM e CMPF

Para os professores desses colégios o computador é útil para elaborar textos, seguido para pesquisar na internet conteúdos pedagógicos; o potencial de informações ofertado pela pesquisa na internet é uma condição para utilização dos recursos audiovisuais, que promove boa motivação e o interesse nos alunos. Os dados também revelam o computador como o principal instrumento no preparo de suas aulas desses professores, todavia, os professores afirmam fazer uso do seu equipamento para pesquisar na internet e não unicamente os do colégio, principalmente para os professores do CMPF, o equipamento é de sua propriedade.

O porcentual dos professores que utilizam o computador na preparação de suas atividades pedagógicas revela boa familiarização deles com o computador.

Relação dos professores com as TIC

Para descrever as condições das TIC empregadas pelos professores como ferramentas pedagógicas nas atividades escolares desses colégios, perguntou da sua 'familiarização com os

recursos tecnológicos dentro e fora do colégio’. O quadro abaixo revela por meio de porcentagem sua relação com as TIC no contexto escolar e social:

QUADRO 2 - Relação dos professores com as TIC

CESM		RELAÇÃO COM AS TIC DENTRO E FORA DOS COLÉGIOS	CMPF	
SIM	NÃO		SIM	NÃO
50,0%	50,0%	Não conheço profundamente as vantagens pedagógicas fazendo uso das TIC	70,7%	29,3%
60,5%	38,5%	Meus alunos, em muitos casos dominam o computador melhor que eu.		
83,5%	16,5%	As TIC ajudam meus alunos a adquirir conhecimentos novos e efetivos.	16,7%	83,3%
71,50%	27,5%	As TIC tornam mais fáceis as minhas tarefas como professor(a)	20,8%	79,2%
77%	23%	Uso as tecnologias em meu benefício, mas não sei como utilizar pedagogicamente ensinar os meus alunos em sala de aula	29,1%	70,9%
77%	23%	Ao utilizar as TIC nas minhas aulas percebo uma melhor motivação nos alunos	24,9%	74,1%
83,5%	16,5%	gostaria de saber mais a cerca das TIC.	54,0%	46,0%

Fonte: Professores dos CESM e CMPF

Nos dados do quadro 2 os professores do CESM, mostram uma melhor familiarização com uso das tecnologias. Caracterizam reconhecer que as TIC: ajudam os alunos a adquirem conhecimentos novos e efetivos; motivam os alunos nas atividades; facilitam as atividades do professor; tem desejo de saber mais a respeito das TIC nas práticas pedagógicas. Contrário a isso, reconhecem: ter dificuldade para fazer uso delas; que os alunos têm melhor domínio das tecnologias; que a escola não tem boa atitude com as tecnologias, tanto quanto em fazer o bom uso delas. Enquanto que no CMPF a maioria dos professores sinala negativamente sua relação com as TIC, motivo que em algumas das questões foram até indiferente, deixando de sinalizar.

Nas respostas dos professores à entrevista é possível verificar sua familiaridades com TIC, o Quadro 3 exhibe as respostas dos professores quanto a pergunta da sua ‘satisfação ao fazer uso dos recursos tecnológicos dos colégios nas atividades pedagógicas’.

QUADRO 1 - Aproveitamento dos Recursos Tecnológicos nas Atividades Escolares.

PROFESSOR	VANTAGENS EM UTILIZAR O COMPUTADOR
“A”	“vídeos nas aulas eles prendem a atenção do aluno e ele participa melhor das aulas tradicional.”
“B”	“rapidez em levantar informações.”
“C”	“realizo pesquisa das habilidades propostas no currículo e apresento para os alunos de forma lúdica e motivadora com aulas expositivas e percebo o quanto eles realizam as atividades de forma mais prazerosa.”
“D”	“Os aparelhos já são bem usados...”.
“E”	“ajudam bastante ao professor desenvolver suas aulas e torná-las mais interessantes...”
“F”	“...sinto falta de alguns itens.”
“G”	“São aparelhos que dão dinamismos as aulas, pois a juventude está acostumada muito com elas.”

Fonte: Professores dos CESM e CMPF

Nas afirmativas dos professores é possível notar que os professores: “A”, “B” e “C”, respondem relacionar-se satisfatoriamente com as TIC, demonstram que são recursos que beneficiam o ensino aprendizagem com os alunos; concordam que utilizar tais recursos são úteis e importantes nas atividades pedagógicas; e que traria uma melhor eficácia à educação se soubessem aproveitá-los efetivamente.

O Quadro 4 exibe as respostas dos professores em relação ‘ao benefício que tem ao trabalhar com as TIC na atividades pedagógicas’.

PROFESSOR	MOTIVAÇÃO COM AS TIC DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
“A”	“É notório como os alunos gostam de estar conectados; é o que mais querem.”
“B”	“As aulas ficam atraentes sim.”
“C”	“Os alunos ficam atentos aos assuntos ministrados quando se utiliza as tecnologias.”
“D”	“É uma verdade, as aulas ganham outra forma quando se faz uso desses recursos.”
“E”	“Sim, pois deixam os alunos mais envolvidos com as atividades e assimilam mais rápido os conteúdos, compreendem melhor.”
“F”	“É notório o interesse dos alunos quando faço uso das tecnologias nas aulas.”

QUADRO 4 - Motivação para usar as TIC na sala de aula.

Fonte: Professores dos CESM e CMPF

Nesse questionamento as resposta dos professores concordam que os recursos tecnológicos nas atividades são benéficos. O destaque é a motivação e o interesse pelos conteúdos quando trabalhado com o auxílio tecnológico; enfatizam que os alunos expõem com facilidade as atividades por meio de vídeos ou apresentado por slides. Materiais que principalmente pesquisaram com a ajuda da internet, e como resultado dessas ações, os alunos ampliam e novos conhecimentos.

5 ANÁLISES DOS RESULTADOS

O quantitativo dos itens tecnológicos existentes em cada um dos colégios fica evidenciado no Gráfico 01, o CMPF usufrui do mínimo de recursos de tecnologia em suas dependências, essa escassez prejudica os professores num efetivo aproveitamento das tecnologias no processo pedagógico. Entretanto o CESM, com certa quantidade desses equipamentos permite que professores façam uso em suas atividades de sala de aula.

Quando perguntado sobre a relação dos professores com as TIC, o Quadro 2 apresenta a respostas desses professores por meio de dados percentuais a sua familiarização com esses recursos. Mais uma vez o destaque positivo fica com as respostas dos professores do CESM, entretanto, em nenhum dos colégios apresentou resultado expressivo quanto ao conhecimento do uso das TIC pedagogicamente; outro fator, diagnosticado é que afirma saber trabalhar eficazmente com as tecnologias em seu benefício, porém, não dominam pedagogicamente.

Os Quadros 3 e 4 apresentam as respostas das entrevistas com os professores. Novamente é possível perceber nessas respostas como os professores do CESM, relatam favoravelmente desses recursos, do seu auxílio nas atividades pedagógicas; enquanto que com os professores do CMPF os relatos não apresentam familiaridade com tais recursos.

No Quadro 4 evidenciou a resposta dos professores ‘aos benefícios de trabalharem com as TIC’. Nesse item, os relatos dos professores dos dois colégios coincidem: “os alunos gostam do material quando pesquisado pela internet e exposto nas aulas por meio de vídeos ou apresentado por slides”. Os professores relatam que: “os alunos gostam quando se utilizam as tecnologias como um recurso estratégico nas atividades de classe”. Portanto conclui-se que as condições das TIC como ferramentas pedagógicas nesses colégios ainda não estão equiparadas com e proposto no relatório da Educação “Um Tesouro a Descobrir” da UNESCO (1996). Chama a atenção para o impacto que as TIC podem ter na renovação do Sistema Educativo, o que é recomendado. “Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs como objetivo geral compreender em que condições os professores dos colégios Sofia Mascarenhas e Presidente Figueiredo utilizam os recursos tecnológicos nas suas

atividades pedagógicas considerando as necessidades de sua integração ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Com a primeira aproximação conclusiva, a expectativa de mudanças no processo pedagógico com a utilização das TIC – tecnologias de informação e comunicação no âmbito escolar é buscar conhecimento, transformação do processo de ensino-aprendizagem e o aumento do desempenho escolar dos alunos.

A captação de recursos tecnológicos para esses colégios é dependente das diretrizes estabelecida pelo MEC. O estudo do CGI.BR, (2013) revela que escolas longínquas como essas são desfavorecidas na distribuição de tais recursos. O resultado da pesquisa também revela escassez de equipamentos principalmente no CMPF, enquanto que o CESM apresentou uma quantidade razoável de equipamentos. A razão desse diferencial está no tipo de gestão: o CMPF é uma unidade escolar municipalizada significa mais distanciada dos recursos do MEC; Enquanto que o CESM é uma unidade escolar do estado, o que justifica os itens exibidos nos dados da pesquisa.

Há um consenso entre os professores, que os recursos tecnológicos promovem uma gama de informações que no sistema educacional tradicional não permite tal feito. Porém estão convictos que necessitam capacitarem para melhor desenvolver as habilidades com esses recursos tecnológicos.

Os recursos audiovisuais foram indicados pelos professores com o melhor para desenvolver as estratégias das atividades em sala de aula; além disso, os meios virtuais indicados como excelentes para a divulgação dos eventos escolares.

Para alguns dos professores que não dominam esses recursos as estratégias desenvolvidas ficam restritas e comprometem as atividades escolares plena com as TIC; entretanto relatam que é significativa na aprendizagem dos alunos; o computador é o melhor aliado, tanto na preparação das atividades escolares como para promover pesquisas pedagógicas com os alunos.

Os dados da pesquisa ainda ressaltam a necessitam ampliar os recursos tecnológicos para as atividades escolares. A postura do educador para o século XXI requer inclusão das TIC na sua proposta pedagógica. Há uma necessidade urgente das políticas públicas brasileiras investirem com recursos tecnológicos principalmente na educação básica. E, assim, permitirá a essas escolas participarem de forma igualitária com as demais escolas.

Referências

CGI.BR, COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2012**. cgi.br. São Paulo, p. 528. 2013. (ISBN 978-85-60062-67-6).

DÍAZ, P. **El Cambio Posible en la Educación**. COLOMBIA DIGITAL- Aprender y Educar con las tecnologías de siglo XXI, Bogotá, Março 2012.

GABRIEL, M. Educ@r - **A Revolução Digital na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, Y. M. D. P. B. **Metodología de la investigación**. 5ª. ed. México: Mc Graw Hill, 2010. 1-613 p. ISBN 978-607-15-0291-9.

UNESCO. **Comunicação Informação. Portal Unesco**, 2012. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/ict-in-education Acesso em: 24 Julho 2013.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas - SP: Unicamp/Nied, 1999.

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: expectativas e posicionamentos contraditórios dos sujeitos envolvidos

Carlos Alberto Dussilek¹, Maria Rita Rodrigues Cerqueira², Profa. Dra. Jaqueline Costa Castilho Moreira¹

¹Departamento de Educação Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

dussilek18@hotmail.com; jackycastilho@fct.unesp.br

² Departamento de Fisioterapia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

fisiomariarita@gmail.com

Eixo Temático 1– Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo apontar situações controversas e contradições no âmbito do ensino superior e como elas podem interferir na reivindicação dos direitos de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) dentro da universidade. Embora a legislação brasileira tenha buscado minimizar as barreiras que inviabilizam a acessibilidade, ainda se faz necessário que a efetivação dos direitos dos EPAEE saia do papel, o que pode exigir o envolvimento do próprio aluno. A metodologia utilizada é descritiva com abordagem qualitativa através de revisão no período de 2008-2015. Os resultados apontam para condições que podem levar a não reivindicação dos direitos adquiridos afetando o processo de ensino e aprendizagem. Evidencia-se a importância do aluno, da universidade e seus agentes na implementação dos direitos das pessoas com deficiências, assim como cuidados para evitar pré-conceitos que possam menosprezar as condições de efetivação da permanência do EPAEE na universidade.*

Palavras chave: *Pessoas com Deficiência. Educação Especial. Estigma.*

Abstract: *The present article aims to point out controversial situations and contradictions in the field of higher education and how they may interfere in the claim of the rights of Students Target of Special Education, local term (EPAEE) within the university. Although the Brazilian legislation has sought to minimize the barriers that make accessibility unfeasible, it is still necessary that the realization of the rights of the EPAEE leaves the role, which may require the involvement of the student himself. The methodology used is descriptive with qualitative approach through review in the period 2008-2015. The results point to conditions that may lead to the non-claim of acquired rights affecting the teaching-learning process. The importance of the student, the university and its agents in the realization of the rights of people with disabilities, as well as the care to avoid preconceptions that could undermine the conditions for the effectiveness of the EPAEE's permanence in the university are evidenced.*

Keywords: *Disabled People, Special Education. Stigma*

1 Introdução

As temáticas inclusão e exclusão educacional têm suscitado muitas discussões ao longo dos anos na fala de educadores e pesquisadores. Estas mobilizações buscam por em prática medidas que estimulem a criação de uma educação mais justa e que permita condições de equiparação. Dessa forma, a participação social dos estudantes com necessidades especiais (permanentes ou temporárias) e dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (denominados de Estudantes Público Alvo da Educação Especial/EPAAE) é fundamental para viabilização de seus direitos ao acesso a educação.

Historicamente a sociedade brasileira é marcada por estigmatizações revelando a impossibilidade de oferecer condições para inclusão social deste público além de políticas públicas que não garantem pleno acesso aos seus direitos. Goffman (1982) faz análises do termo “estigma” atribuindo-lhe o sentido de “descrédito”. O teórico utiliza como exemplo várias situações que envolvem uma fraqueza, desvantagem, atributos indesejados ou mesmo estereótipos. Este pode ser aplicado a impossibilidade para aceitação social e não ajustamento às condições de normalidade da sociedade, o que para aquele estigmatizado caberá um lugar de isolamento com possíveis danos a sua integridade psicológica.

As Instituições de Ensino Superior (IES), embora locais de promoção social e intelectual, acabam reproduzindo estes padrões atribuídos a sociedade a que pertencem, sofrendo influências que conduzem seu modo de pensar e agir em situações contraditórias ocasionadas pelo processo de inclusão. Diante disto, as IES devem problematizar sobre o seu papel quanto a forma de interceder aos interesses dos EPAAEs para que estes possam ter condições de igualdade e justiça no processo educacional objetivando serem inseridos como sujeitos atuantes da sociedade.

Existem diversos documentos que preconizam a promoção dos direitos desse público no ensino superior. O aviso circular nº 277 (BRASIL, 1996) busca viabilizar seu acesso na Educação Superior através de ajustes no processo seletivo buscando atender solicitações de pais dos alunos e das próprias instituições de ensino superior. A portaria nº 3.284

(BRASIL, 2003) busca garantir que tenham condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições estabelecendo normas e requisitos.

De grande importância para a garantia dos direitos dos EPAEEs temos o “Programa Incluir” (MEC, 2013), cuja função é além de estimular a inserção deste público no nível superior é também possibilitar o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, tendo como ponto central a garantia do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, bem como a permanência em equiparação de oportunidades. Por intermédio deste programa, as IES podem criar núcleos de acessibilidade que ficam responsáveis pelas ações de fomentação da inclusão, garantia das condições de acesso e permanência na universidade, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, programáticas, comunicacionais, atitudinais, instrumentais e metodológicas.

Outro documento de grande relevância é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como um ponto importante promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais não somente na perspectiva do ensino básico, mas também no ensino superior com ações que garantam o acesso e permanência. Ainda no cenário da educação especial correlacionada ao ensino superior, a prescrição mais relevante é a Lei nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015 como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015), que destina assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa deficiente, visando sua inclusão social e cidadania.

Apesar dos passos dados dentro do campo das leis, o processo de inclusão apenas se iniciou. Para a efetivação dos direitos do EPAEE, se faz necessário também a mobilização destes alunos que deve ser cotidianamente. Para isto exige-se reflexão e consciência sobre sua própria condição e dificuldade, evitando ideias equivocadas que possam induzir a abrir mão de suas conquistas dentro do campo da acessibilidade na universidade. É possível observar na literatura científica situações que contradizem com o exposto na legislação, sendo que o descompasso e as controvérsias apresentam-se com frequência na realidade.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é apontar situações controversas e contradições no âmbito do ensino superior e como elas podem interferir na reivindicação dos direitos de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE) dentro da universidade.

2 Referencial Teórico

Em relação à estigmatização, Goffman (1982, p. 05) descreve:

[...] Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". Baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.

Neste excerto é possível perceber o delineamento de um padrão almejado, sob a forma de atributos, com o intuito de se obter uma identidade social, que segue determinadas exigências para a aceitação de um sujeito em determinado contexto, gerando também expectativas quanto a esse modelo a ser seguido. Na sequência, Goffman (1982, p. 05) contrapõem o padrão almejado de identidade social com aquela que é real:

[...] Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas "efetivamente", e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma caracterização "efetiva", uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real.

Contemporaneamente e focado em situações de estigma propiciadas pelo acesso dos EPAEEs ao ensino superior, os estudos de Pieczkowski e Naujorks (2015) apresentam uma circunstância relativa à expectativa de um docente sobre este público, que se assemelha às apresentadas anteriormente em Goffman (1982):

[...]Muda, antes de professor, como ser humano, que a gente faz uma ideia errada de que a pessoa tem menos inteligência ou vai ter uma capacidade menor porque ela tem uma limitação cognitiva, por exemplo. Então, como professor eu aprendi a me surpreender com as respostas desses alunos (PIECZKOWSKI; NAUJORKS., 2015, p.12).

As expectativas ou exigências que cunham uma identidade social, leva os sujeitos envolvidos no processo educacional a uma apropriação de identidade errônea ou à uma falsa categorização, induzindo a uma crença excessiva ou demasiadamente abaixo do esperado em relação a um estudante com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou mesmo com superdotação. Essa expectativa frente a uma identidade real cria condições tanto para subestimar essa pessoa aprendente, como para superestimar seus atributos.

No caso do trecho destacado acima, embora em seu discurso o professor em uma primeira análise ressalte uma surpresa positiva perante o trabalho com os EPAEEs; nas entrelinhas ele também expõem a problemática da possibilidade de não se alcançar o esperado, ou o que é considerado o padrão, quando menciona “*a gente faz uma ideia errada de que a pessoa tem menos inteligência ou vai ter uma capacidade menor*” (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, (2015, p.12).

Essas variações de subestimação e/ou superestimação nos padrões encontram ancoragem na concepção dos termos na língua portuguesa. Tendo o Michaelis como referência, verifica-se que o termo subestimar significa não dar apreço ou valor a algo ou alguém; mostrar ou ter desdém; achar que alguma coisa é menor, mais fácil, menos perigoso do que é na realidade. Em contraponto o termo subestimar, possui em seu significado a idéia de estimar em excesso; atribuir ou valorar acima do real; maximizar.

Articulando Goffman (1982), a situação apresentada por Pieczkowski, Naujorks (2015) e as duas terminologias torna-se pertinente aprofundar esta investigação não somente pela questão do estigma, o que reflete a subestimação; mas também quanto à superestimação, mesmo que por trás do discurso ainda haja resquícios de incredulidade quanto aos atributos de superação e resiliência dos EPAEEs.

3 Referencial Metodológico

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que se encontra em andamento. Este artigo apresenta os resultados de uma revisão realizada inicialmente na base Google Acadêmico.

Para obtenção dos dados, foram investigados artigos produzidos no período de janeiro de 2008 a dezembro de 2015. Para a escolha desta periodização foram utilizados como turning points para discussão do tema: a Portaria nº 948 e Lei nº 13.146, já mencionadas anteriormente. A portaria nº 948 (BRASIL, 2008) foi utilizada como ponto de partida por abordar de forma objetiva as condições do público pesquisado sendo de grande relevância para que a temática saísse do campo das discussões. A promulgação da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) foi selecionada como marco final da revisão por ser uma importante conquista no campo das legislações, ao normatizar as reivindicações em termos de direito de acesso a Educação. Vale destacar que esta lei visa que o atendimento às especificidades desse público torne-se paulatinamente efetivado.

Os indexadores foram os termos: “inclusão”, ”deficiência”, “ensino superior” em português (para que a busca fosse restrita somente em artigos produzidos no Brasil), utilizando a combinação com o operador booleano “and”. Desta articulação houve a recuperação de 16.000 artigos, massa documental que motivou novo afinamento na escolha de critérios de exclusão.

Nesta etapa, a leitura dos títulos e resumos foi necessária para seleção dos estudos a serem incluídos na pesquisa. Após análise cuidadosa das publicações estabelecidas de acordo com a periodização (2008-15), foram pré-selecionados 102 artigos que atenderam as exigências parcialmente. Ainda com grande número de recuperações, tornou-se necessário estabelecer outros critérios de exclusão que indicassem maior detalhamento das informações. Foram excluídos teses, dissertações, monografias e livros; pesquisas direcionadas unicamente em universidades particulares; trabalhos oriundos de anais de eventos e aqueles sem texto completo para acesso online; estudos realizados fora do país;

estudos de mesma temática com evidências de plágio; “literatura cinzenta” (LAUFER, 2007) representava neste caso por informes técnicos ou institucionais, publicações periódicas locais ou de pequena distribuição.

Durante um terceiro momento nos critérios de exclusão foram descartados os trabalhos publicados em periódicos brasileiros sem Qualis, ou ranqueados pelo sistema nacional de avaliação com fator de impacto acima de B2. Foi perscrutado o Qualis 2014 da plataforma Sucupira nas áreas de avaliação educação e ensino, considerando a área de melhor classificação para aqueles periódicos, sendo A1, A2, B1 ou B2. Ao final foram selecionados dezesseis artigos, como potenciais publicações relevantes para este estudo, sendo os demais excluídos.

A análise destes periódicos possibilitou condições para criação de diversas categorias que puderam contribuir para formulação do trabalho de conclusão de curso e posteriormente desta pesquisa. Foram estabelecidas as categorias acesso e permanência dos alunos; descontinuidade no processo educacional; e as situações de controvérsias em termos de expectativas e posicionamentos em relação a inclusão dos EPAEE no âmbito do ensino superior; esta última elegida como o ponto central para as discussões deste trabalho.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos com a revisão dentro da categoria “situações de controvérsia” apontam para contradições dos sujeitos envolvidos com a inclusão, ou seja, posicionamento e expectativas contraditórias das instituições de ensino, dos professores, dos gestores e dos próprios alunos; remetendo ao que denominamos neste artigo de situações de subestimação e superestimação.

Inicialmente os relatos recuperados apontavam o sistema de cotas como um facilitador para o ingresso dos estudantes na universidade, porém foram apontados relatos em alguns depoimentos que demonstram preconceito dos alunos por uso das cotas trazendo uma relação de favorecimento e desmerecimento. Posicionamentos contrários a cotas tiveram a justificativa de que estas não alterariam a vida de forma muito evidente a vida do sujeito beneficiado. Moreira; Bolsanello, Seger (2011) trouxeram relatos de EPAEES que

apontam diferentes disposições sobre as cotas. Um estudante afirma que as cotas são discriminatórias, em outro caso o estudante achava injusto concorrer pelas cotas, pois tiraria a vaga de outra pessoa. Na mesma pesquisa outro aluno preferiu não fazer uso da mesma, pois confiava na sua capacidade para ser aprovado enquanto outro não fez porque achava injusto pelo fato de ter estudado sempre em escolas particulares. Nestes casos, subestimar ou superestimar as capacidades podem estigmatizar e coagir estes estudantes a superação de suas adversidades impostas pelas suas condições com esforço próprio, algo comumente observado quando as leis específicas não são aplicadas.

Com relação a professores e gestores foram observadas situações nas quais houve crítica quanto a possibilidade de “qualquer” tipo de deficiência entrar no regime de cotas, já que a legislação não preconiza distinção. A lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), em seu artigo 3º garante o direito de alunos com deficiência a utilizarem as cotas em universidades federais, sendo 50% das vagas do processo seletivo destinadas a este público, sem mencionar especificidades. Alguns docentes mostram desconforto com a presença de EPAEEs em sala de aula. Parece muito comum que na ausência do preparo para lidar com este público, o docente acredita que o aluno seja capaz de sozinho superar as situações que se apresentam no decorrer de sua permanência no ensino superior, superestimando-o em uma análise superficial; ou desconsiderando-o, em termos de especificidades e limitações que podem prejudicar seu rendimento.

Pieczkowski, Naujorks (2015) apresentam a entrevista de uma docente da qual a mesma traz um discurso de que seria melhor não ter EPAEEs em sala de aula. A motivação para este posicionamento é que a classe possui outros alunos com problemas de escrita e aprendizagem o que a deixaria sobrecarregada. Ainda relata posturas de vitimização dos EPAEEs e acrescenta que este público não tem quesitos o suficiente para se apropriar do conhecimento necessário para o exercício de uma profissão, em virtude de suas limitações. Em contrapartida na mesma pesquisa outro entrevistado defende que para inclusão na universidade acontecer, a aprendizagem deve ser assegurada, não bastando estar matriculado. Os EPAEEs não devem se adaptar a universidade, mas sim a instituição é que deve ter como responsabilidade sua adaptação a sua inclusão plena.

Oliveria et all (2008) informa que em sua pesquisa, com relação à acessibilidade atitudinal os estudantes apontaram não encontrar dificuldades no ambiente da universidade, pois entendem que esse tipo de acessibilidade está relacionado não com o preconceito das pessoas, mas sim com a falta de informação que elas tem de como lidar com as pessoas com deficiência e com relação a própria vontade das pessoas com deficiência em querer ser incluídas.

Recorrente na maioria das pesquisas, a apresentação por parte dos alunos de suas dificuldades na inclusão. É importante considerar que, os estudantes na pesquisa de Oliveira et all (20) descreveram como efetiva participação, a idéia de ser ouvido e de ter espaço para discussão de sugestões. Todavia o que ocorre com certa frequência é a não reivindicação desses direitos, impossibilitando a equiparação de oportunidades, o que de certa forma resulta em retrocesso.

Rocha, Miranda (2009) afirmam que é necessário que a comunidade acadêmica, de modo geral, possa reivindicar, e dizer a universidade suas necessidades, dialogando com os setores responsáveis, para que os mesmos possam assumir uma política de atendimento as necessidades específicas dos alunos, pois nem todos possuem condições para tal.

5 Conclusões

Esta pesquisa tratou a inclusão no ensino superior em uma dimensão pouco explorada. Os discursos apresentados por meio das revisões deixam claro que o desconhecimento da condição e das especificidades dos alunos está presente, sendo condicionado pelo excesso ou ausência de expectativas.

Foi possível relatar situações de subestimação e superestimação das condições dos EPAEEs que também podem influenciar a reivindicação de seus direitos e conseqüentemente sua permanência dentro da universidade.

Assim é pertinente reforçar que se as condições oferecidas estão distantes da realidade, cabe também aos estudantes e docentes agir na reparação destes direitos para garantia da autonomia e das condições de equiparação. A reflexão sobre a conduta também

se faz necessária para que sejam evitadas estigmatizações, assim como situações que favoreçam a desvalorização e a não superação das dificuldades constantemente presentes no paradigma da inclusão no ensino superior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003.

Brasília: MEC, 2003. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> >. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 948, de 07 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em 07 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador do Programa Incluir:

acessibilidade na Educação Superior. Brasília:

MEC/

SECADI/SESU,

2013.

Disponível

em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em 17 jan. 2017.

GOFFMAN, E.. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.^a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

LAUFER, M. O que fazer com a literatura cinza? Interciência (INCI), Caracas, v. 32, n. 1, p. 07, janeiro 2007. Disponível em <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 25 jan. 2017.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educ. rev., Curitiba , n. 41, p. 125-143, Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 Mar. 2017.

OLIVEIRA, E.R.M.; MELO, F.R.L.V.; ELALI, G.V.M.A.. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão. Natal, v.33, n.19, p. 63-87. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3927>>. Acesso em 07 mar. 2017.

PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Revista Cadernos de Educação/UFPEL, Pelotas, n. 52, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7311> > Acesso em 07 mar. 2017.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, set. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PRODUÇÃO DE SENTIDO NO FACEBOOK: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE ESTUDANTES SURDOS

Making meaning on Facebook: Translingual practices of deaf students

Nelson Dias¹, Alexandra Ayach Anache², Ruberval Franco Maciel³

¹Doutorando em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

nelsonufms@hotmail.com

² Prof.^a. Dr.^a do Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

alexandra.anache@gmail.com

³ Prof.^o Dr.^o do Departamento de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

ruberval.maciel@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este artigo tem como objetivo discutir as práticas translíngues realizadas por estudantes surdos no Facebook. Este trabalho é parte de uma investigação de mestrado e contou com dois participantes surdos matriculados na rede estadual de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio da Netnografia (Kozinets, 2015) e as análises das informações foram feitas pelas categorias da translíngua de Canagarajah (2013). Os resultados mostram que existe apropriação do conhecimento nos processos de produção de sentido realizados pelos estudantes surdos por meio das tranlínguas presentes no Facebook: emoticons, imagens, gif. Concluímos que é possível utilizar a abordagem translíngua nos processos educacionais legitimando assim outras línguas que podem emergir das tecnologias.*

Palavras chave: Prática Translíngua; produção de sentido; Estudantes surdos.

Abstract: *This article aims to discuss the translingual practices carried out by deaf students on Facebook. This work is part of a masters research and counted on two deaf participants enrolled in the state education network. Data collection was done through Netnography (Kozinets, 2015) and information analyzes were done by the Canagarajah translingual categories (2013). The results show that there is knowledge appropriation in the processes of meaning production carried out by deaf students through the translinguals present in Facebook: emoticons, images, gif. We conclude that it is possible to use the translational approach in educational processes thus legitimizing other languages that may emerge from the technologies.*

Keywords: *Tranlingual practices; Making meaning; deaf student*

Introdução

Quando analisamos o percurso educacional do sujeito surdo percebemos que “a história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias” (LACERDA e LODI, 2009, p.11). Atualmente ao sujeito surdo é garantido pelo Decreto Federal 5626/2005 uma educação bilíngue, entretanto, segundo Lacerda (2015) “a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5626 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes” (Lacerda, 2015, p.27). Santos e Gurgel (2015) lembram que os obstáculos que são impostos ao surdo no convívio social são fatores que dificultam sua constituição como sujeito. O acesso/contato à língua de sinais acontece muitas vezes de forma tardia, já que “as famílias de surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.58).

Dessa forma, as tecnologias da informação podem ser um caminho promissor no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. A utilização das redes sociais, por exemplo, podem ampliar a percepção dos professores que atuam em classes com estudantes surdos. É possível utilizar das translinguagens disponíveis nas redes nos processos de construção de sentidos nas produções dos estudantes.

Assim, o objetivo deste artigo é trazer uma discussão e reflexão sobre o uso das tecnologias como ferramentas na construção, ampliação e negociação dos sentidos dos estudantes surdos por meio das translinguagens.

METODOLOGIA

Este trabalho é parte de uma investigação de mestrado em Educação. A pesquisa, aprovada pelo comitê de ética, desenvolveu-se nas seguintes etapas: Mapeamentos dos estudantes surdos da rede estadual de ensino, entrevista, construção da informação por meio da coleta de dados pelo método da netnografia (Kozinets, 2015) e análise das informações por meio das categorias da translinguagens abordado por Canagarajah (2013): *Envoicing, Recontextualização, Interacional e Entextualização*.

Dois estudantes surdos aceitaram participar da pesquisa. Foram coletadas de suas

respectivas páginas do Facebook as postagens realizadas em um período de três meses por meio da técnica da netnografia. Com esta técnica é possível coletar informações por meio dos *print* de tela dos dados desejados, oferecendo a opção ao pesquisador de se distanciar do seu objeto de estudo se assim desejar ou ser participativo. Entretanto é necessário estar atento quando se refere à ética na abordagem metodológica netnográfica. O procedimento do *print* de tela é feito pelo teclado apertando diretamente a tecla *Print Screen* que copia a tela toda do computador em formato de imagem, esta pode ser colada direto em um editor de imagem e ser salva no formato de arquivos JGP. Em seguida, as capturas podem ser organizadas em pastas. De acordo com Kozinets (2015) existem duas formas básicas de capturar dados online, a primeira é usar um método de captura que seja legível no computador, ou seja, salvar a página de forma que possa ser aberta em um programa editor (texto, planilhas, páginas da web). A segunda é capturar “como uma imagem visual de sua tela que aparece quando você vê os dados” (Kozinets, 2015 p.95). O autor afirma ainda, que quando os dados a serem capturados possuem muita diversidade como texto, imagens, *links*, como as redes sociais, o melhor método a ser usado é o de captura de tela.

Sobre o referencial teórico/metodológico estamos pautados na base epistemológica da perspectiva histórico cultural. Vygotski (1997) nos lembra que é o necessário o estudo das leis do desenvolvimento linguístico e da reforma radical do método de educação linguística para levar à uma superação real e não fictícia do problema da comunicação do sujeito surdo. Para Vygotski (1997) significa dizer que se deve utilizar na prática todas as possibilidades de atividades linguísticas da criança surda, sem tratar com desprezo a “mímica”, sem menosprezá-la nem encará-la como inimiga, compreendendo as diferentes formas de linguagem podem servir não tanto para competir uma com a outra, mas usá-la como degrau para alcançar o pleno desenvolvimento da linguagem da criança surda.

Dessa forma, a perspectiva histórico cultural corrobora diretamente com a teoria da translíngua que faz parte da análise desse trabalho. Canagarajah (2003) concorda com Vygotski ao afirmar que o sentido da prática translíngua é a capacidade social que nos permite dar sentido as palavras, buscando um alinhamento, entre cognitivo, social, físico e o contexto envolvido, ou seja, pensar em “defeito e compensação” da teoria de Vygotski em uma ótica sob a prática translíngua é buscar a superação no entrave comunicacional do sujeito surdo.

Nesse sentido, pensando nas produções escritas dos sujeitos surdos, seria preciso considerar todos esses fatores quando um estudante surdo realiza uma postagem em sua rede social, afinal, ele usará recursos das relações sociais, culturais, religiosos e familiares para produção de sentido na sua comunicação. Quando levamos em consideração esses aspectos, é possível explicar por que as produções dos surdos muitas vezes são incompletas, conflituosas e consideradas erradas.

As redes sociais podem favorecer a produção de sentido usando os recursos tecnológicos midiáticos. É possível ampliar os sentidos construídos usando uma rede social. Caragarajah (2013) afirma que:

[...] os desenvolvimentos tecnológicos têm facilitado as interações entre grupos de línguas e ofereceu novos recursos para engrenar idiomas com outros sistemas de símbolos (ou seja, ícones, emoticons, gráficos) e modalidades (ou seja, imagens, vídeo, áudio) na mesma ‘página’. Todos estes acontecimentos representam possibilidades e desafios interessantes para comunicar através de fronteiras linguísticas. (CANAGARAJAH, 2013 p.11)

Dessa forma, pensando no caso específico do sujeito surdo, as possibilidades de comunicação nessa “fronteira” utilizando-se da língua escrita podem ser negociadas com os recursos oferecidos pelas redes sociais, o que o surdo escreve pode ser reforçado com *emoticons*, *gifs* e imagens, assim “eles estão gerando novos modos de comunicação” (Canagarajah, 2013 p.11), adotando para isso estratégias criativas nesse processo.

CATEGORIAS DA TRANSLINGUAGEM

Construímos as categorias de análise baseada nos princípios da Translinguagem, considerando a característica visuo-espacial da Libras. A primeira categoria é nomeada de *Envoicing*. Nesta categoria a estratégia é a codificação a partir da identidade e localização, em qual contexto social o texto, fala e sinalização estão sendo utilizados. A zona de contato é entendida na particularidade social e cultural. No caso do sujeito surdo, a sinalização não é extra para a comunicação. É toda a comunicação. Para Canagarajah (2013) a *envoicing* utiliza-se dos recursos linguísticos da própria história de cada um.

Nessa categoria, separar a identidade e a representação do significado é uma tarefa muito difícil, pois o que se estabelece como significado tem haver com as relações criadas com outros indivíduos e grupos sociais envolvidos nesse processo. Em uma perspectiva translíngua, a mistura de recursos

linguísticos para uma negociação nas zonas de contato, envolve escolhas estratégicas, ou seja, os usuários de uma língua precisam estar bem conscientes dos recursos linguísticos que seus interlocutores trazem com ele. Nessa perspectiva, o sujeito surdo se apropriará de recursos visuais e da utilização do espaço para a *envoicing*. Este recurso é proveniente da própria língua de sinais.

Sendo assim, podemos considerar a *envoicing* como os aspectos linguísticos da própria língua de sinais. Estão incluídos nesse processo os pares mínimos da formulação de sinal: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não-manuais. Inclui-se nessa categoria também os classificadores e intensificadores da Libras e os conhecimentos situados dos estudantes, bem como sua cultura e seu contexto social.

A segunda categoria é a *Recontextualização*, esta absorve as estratégias da *envoicing*. Aqui é necessário chegar a um equilíbrio adequado na negociação para: o que significa. Nas zonas de contatos entre línguas podem ocorrer ambiguidades e isso pode gerar confusão na interação dos grupos. Nesse caso a estratégia está ligado no negociar e renegociar para atingir um alinhamento.

Quando um falante de outra origem social e cultural usar da Libras para tentar alcançar um significado é preciso estar atento ao significado que o interlocutor atribuiu ao sinal utilizado e muitas vezes essas negociações precisam ser continuamente renegociadas na conversa. Não significa que o outro precisa aceitar sempre a base referencial do negociante. É importante que ambas as partes sintam-se confortáveis com suas diferenças.

A terceira categoria é a *Interacional*, esta é definida a partir de uma construção compartilhada, uma atividade social, as adaptações são recíprocas e colaborativas. Os participantes nesse processo não precisam necessariamente usar as mesmas estratégias, estas podem ser complementares ou resistentes à outra na negociação de significado. Interessante que essas estratégias trazem com os interlocutores além do idioma os recursos da cultura, objetos e ecologia comunicacional para a construção do significado.

Alguns exemplos podem ser citados para compreender essa categoria, que envolvem: antecipação lexical, sugestão lexical, correção lexical, solicitação de repetição, solicitar esclarecimento, deixa passar algo que não entendeu, ouvir a mensagem, soletrar a palavra, evitar referências locais. Canagarajah (2013) reforça que o ponto fraco de criar uma lista no processo de interação é que a interacionalidade possui estratégias muito dinâmicas. Os interlocutores precisam pensar no contexto além do localizado, precisa considerar a trajetória espaço-temporal em que essas estratégias foram construídas, pode haver diferentes significados com a mesma estratégia quando utilizados em outros contextos e diferentes localizações.

A quarta e última categoria é a *Entextualização*, esta aborda sobre a produção do texto, fala e sinalização. Essa categoria revela como os falantes, escritores e sinalizadores monitoram e gerenciam o processo produtivo através da relação espaço tempo na dimensão do texto, ou seja, o contexto em que um texto foi produzido. Canagarajah (2013) afirma que esta revela mais sobre seus desdobramentos intenções retóricas e sociais na comunicação. Interessante que essa análise pode ser mais convincente na produção escrita, pois temos a vantagem de editar, omitir, rever os léxicos, a gramática e as escolhas sintáticas.

Percebemos aqui, como essas categorias estão interligadas, ou seja, elas acontecem simultaneamente em uma conversa que envolva duas ou mais línguas envolvidas, a *envoicing* como a identidade, a recontextualização partindo de um equilíbrio das negociações de ambas as partes, o interacional promovendo contato entre duas culturas e promovendo negociação entre os pares e a entextualização buscando um alinhamento e uma sedimentação da produção de sentido das línguas envolvidas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Analisaremos e discutiremos as postagens realizadas pelos estudantes surdos de acordo com as categorias da translinguagem. As estudantes são do sexo feminino com idade de 29 e 23 anos, matriculadas no ensino regular no 9º ano do Ensino Fundamental (Estudante Ana) e 3º do Ensino Médio (estudante Clara), respectivamente, os nomes utilizados para identificá-las são fictícios para preservar suas identidades.

Na seguinte postagem: *Sol p muitos quente calor ☺*. Observamos que existem elementos da língua de sinais compondo a escrita. Como a língua é visual/espacial um recurso muito usado para ampliar o sentido são chamados de intensificadores, ou seja, o mesmo sinal é feito várias vezes para dar a intensidade do sentido que deseja transmitir. Na língua portuguesa como a modalidade é outra, outros marcadores são utilizados para dar intensidade. Se uma pessoa desejo dizer que o dia está muito quente, pode fazê-lo sem repetir as palavras. Entretanto, é interessante notar que a estudante utiliza os intensificadores como forma de representar sua identidade e cultura da língua de sinais que é característico da *Envoicing*. Sendo assim, sua escrita procura representar a forma como sinalizaria.

Seguindo na análise, a estudante Clara, no início da frase escreve *sol* que nos remete ao sentido da parte do dia que faz sol (manhã ou tarde) em seguida utiliza um *p* isoladamente da frase e na sequência lança mão de um intensificador presente na Libras e expressa na palavra

muitos. Caso o estudante estivesse sinalizando, este repetiria o sinal muito várias vezes para poder dar a intensidade (muito, muito, muito...). Como aprendeu que na língua portuguesa é preciso adicionar um *s* no final da frase para colocar no plural, o fez procurando *Recontextualizar* sua frase para que sua escrita não fique errada e para não repetir a mesma palavra muitas vezes. Seguindo na frase, o estudante adiciona a palavra *quente* e na palavra adiante escreve *calor*, as duas palavras que dão o mesmo sentido, entretanto, nessa composição da frase são utilizados para ampliar o sentido do que se quer dizer.

Quando se fala em produção de sentido situado, nessa primeira postagem, é importante observar o porquê de tanto intensificador em uma frase só. Não é só uma adição aleatória de palavras, mas a produção do sentido situado do estudante. Menezes Souza (2016) em uma de suas palestras pede para a plateia imaginar um dia de sol, como está em uma cidade o qual o clima é tropical não é de espantar que os participantes imaginem um dia de sol da sua realidade. Mas, no slide seguinte da sua apresentação, mostra um dia de sol de uma região polar, com muita neve. Não deixa de ser um dia de sol, entretanto, com características típicas do lugar. O mesmo acontece com a estudante Clara os recursos da *Envoicing* estão presentes nesta publicação, ao escrever em sua rede social que o “*Sol p muitos calor quente*” é preciso considerar que as repetições tem haver com essa relação situada, afinal, o estudante reside em uma das cidades mais quente do estado, em que 40 °C não são dias incomuns.

Nesta postagem: — *boa noite* □ *escola amanhã todos alunos voltar lá logo* *Emoticon unsure*. O estudante inicia a frase com uma saudação comum a todos os usuários das redes sociais, o que chama a atenção é o ponto de interrogação junto à saudação. É possível que haja uma confusão entre a funcionalidade das pontuações do estudante justamente pela diferença na modalidade das línguas, afinal, as pontuações da língua portuguesa nada mais são do que referenciais da oralidade. A interrogação e exclamação na língua de sinais é representada nas expressões corporais e faciais, são parte integrante da gramática da Libras. Na língua portuguesa essa relação é pela entonação, uma pessoa pode realizar uma pergunta sem que a outra esteja vendo suas expressões faciais, por exemplo, na língua de sinais sem a expressão facial não é possível identificar se é uma expressão de interrogação ou exclamação, a pessoa entenderá que se trata, pura e simplesmente, de uma afirmação.

Seguindo na frase: *escola amanhã todos alunos voltar*, importante notar aqui que a postagem é referente ao retorno as aulas, ou seja, último dia de férias, as palavras seguintes *lá* e *logo*, a primeira referindo-se a *escola* e, *logo* como brevidade temporal que o fato está para acontecer, isto é, a volta das aulas no dia seguinte. A palavra *lá* também pode ser usada na língua portuguesa para substituir o nome, ou seja, ser usada como pronome. Entretanto, nesse caso o *lá* refere-se ao apontamento que é próprio da gramática de Libras servindo como pronome também.

A identidade linguística da Libras marcada pela escrita representa a *Envoicing*, por isso é importante que o professor preserve o modo que a estudante escreve, pois se trata da manifestação da linguagem gestual, sua identificação como sujeito, é nesse momento que o professor pode usar esse formato para adicionar outras formas de escrever em L2, não ignorando o que a estudante escreveu anteriormente. Preservar sua identidade é respeitar sua condição linguística específica e dar a possibilidade de ampliar conceitos, significados, vocábulos, a partir do que a estudante já tinha construído de conhecimento.

Analisando as postagens da Estudante Ana, em todas as postagens a estudante utiliza *emoticons* associado à escrita ou à foto. Em uma das postagens, usa os *emoticons* de coração para associar a escrita da postagem: *Minha mãe ta amo*. Observamos que o erro da grafia do pronome *te*, pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre a aplicação do pronome. Entretanto, como é comum ver postagens dessa natureza, a estudante tenha associado as palavras *te amo* ou *eu te amo* como um conjunto inseparável. Mesmo com o erro ortográfico é possível entender a mensagem da estudante. Para ampliar os sentidos, o que chamamos de *Recontextualizar*, utilizou recursos que vão além da escrita, como uma foto com a mãe e dois *emoticons* que estão associados com o sentimento em questão.

Ainda sobre a questão ortográfica outra possibilidade levantada é um erro na digitação que passou despercebido pela estudante Ana, afinal, o movimento das redes sociais são muito rápido e, é comum observar erros nas postagens de diversos usuários. Entretanto, em uma prática pedagógica que utiliza as redes sociais como um espaço de produção de sentido, um erro na digitação ou um erro por falta de conhecimento é um oportunidade de promover a Interação apontando outras possibilidades de escrita, explicando a função do pronome e as formas de utilizá-lo.

As postagens da estudante Ana a revela como consumidora, ou seja, utiliza o que está pronta nas redes sociais. Poucas são as postagens escritas, o que revela pouco contato da língua portuguesa. A estudante usa três *emoticons* (👧👄👓), um que representa uma menina, outro que representa a boca com batom vermelho e o último *emoticons* com óculos escuros, ao observar essa postagem isoladamente pouco se extrai de significado, mas ao ver a foto postada junto aos *emoticons* percebemos que a produção de significados está na convergências das translínguas utilizadas, a estudante está exatamente como representa os *emoticons*, com batom vermelho óculos escuros e a expressão do próprio *emoticons*. É possível que como não tenha encontrado elementos da escrita para criar uma legenda na foto então a estudante *Recontextualiza* sua publicação utilizou-se dos *emoticons* para ampliar e produzir sentido do que pretendia dizer.

No seguinte post: **Sempre Terê Lindas Minha Amiga 🤔** segue o mesmo raciocínio, a estudante tira uma *selfie* com a amiga e um copo de tereré. Na postagem a estudante utiliza óculos e procura colocar a mesma expressão do *emoticons* em questão. O *emoticon* de óculos de sol pode representar nessa postagem uma situação do cotidiano de lazer, representar que o dia está ensolarado e que nessa ocasião a companhia de uma amiga ocorre com frequência pois a estudante coloca o *sempre* como marcador temporal. O que chama atenção é a possibilidade de múltiplos sentidos da escrita, pois a palavras *lindas* pode representar que a estudante entende que as duas personagens que estão na foto são lindas ou pode ser um marcador de intensificador da língua de sinais (linda, linda, linda). É nesse ponto que a negociação de sentido faz necessário, a Interação pode revelar se ela está falando da amiga que está sempre com ela e que é muito linda, ou ela está falando que ambas são lindas e que sempre estão juntas, ou ainda, podemos entender que existe um hábito de beber o tereré que é sempre praticado com amigos.

CONCLUSÃO

Observamos que os sentidos produzidos pelos estudantes no Facebook são realizados com a utilização das diversas línguas provenientes da tecnologia. Os *emoticons* e as imagens foram as mais utilizadas por ambas as estudantes. A linguagem escrita disponível no Facebook é acompanhada de *emoticons* para a construção e ampliação de sentido. Observamos também

que a Língua de sinais é marcante nas publicações de ambas as estudantes, é possível notar que as estudantes utilizam a estrutura da Libras quando registram a forma escrita da língua portuguesa, e durante esse processo notamos em várias ocasiões que as estudantes *Recontextualizam* suas produções na tentativa de produzirem sentido em outra língua, no caso a língua portuguesa.

Notamos que as produções das estudantes são compreendidas por outros membros de suas redes sociais, pois, houve respostas e interações nos comentários, o que demonstra que os sujeitos envolvidos nos diálogos compreenderam os sentidos produzidos pelos estudantes surdos. É necessário ressaltar que a utilização de emoticons, imagens e gifs, não são exclusivos dessa comunidade, mas sim como um todo usuário da rede social. Entretanto, é possível inferir, que os estudantes surdos os utilizem como uma forma de ampliar suas possibilidades comunicativas com outros usuários das redes sociais.

Referências

- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.
- FERNANDES, Sueli; Moreira, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando Pesquisa Etnográfica Online**; Tradução: Bueno, D; Revisão técnica: TOSI, T.M; JUNIOR, R.R,J. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ªEd. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LACERDA, Cristina B.F; LODI, Ana Claudia B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MENEZES SOUZA, Lynn Mário Trindade. **Letramentos Críticos e Transculturalidade**. Palestra proferida em: 06 de julho 2016. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPAQ, 2016.
- SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola,**

duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** . Madrid: Visor, 1997.

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM UM ESTUDANTE COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ANALYSIS OF A PROPOSED INTERVENTION WITH A STUDENT WITH DEAFNESS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Maria Raquel Azevedo dos Santos¹, Matheus Augusto Mendes Amparo² e Jussara Olivetto Miralha³

¹ Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), mariaraquel1967@gmail.com

² Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), matheus_mendes17@hotmail.com

³ Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), jussaraolivetto@gmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente estudo tem como objetivo analisar uma proposta de intervenção por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com um estudante com surdez e seus resultados ao longo do ano letivo de 2016. A investigação possui uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada através da observação participante. Os resultados apontam que o estudante apresentou evoluções ao longo do ano, tanto no seu processo de alfabetização e compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita e na compreensão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), inclusive apresentando muita potencialidade para o desenvolvimento da mesma.*

Palavras chave: *Deficiência Auditiva. Atendimento Educacional Especializado. Língua Brasileira de Sinais.*

Abstract: *The present study aims to examine a proposal of intervention through the Specialized Educational Service with a student with deafness and their results throughout the school year from 2016. The investigation has a qualitative approach, developed through a case study. The data were collected through participant observation. The results indicate that the student has submitted developments throughout the year, both in your process of literacy and understanding of Portuguese language in writing and understanding of Brazilian Sign Language (LIBRAS), including showing a lot of potential for development.*

Keywords: *Deaf Or Hard Of Hearing. Specialized Educational Care. Brazilian sign language.*

1 Introdução

De acordo com o decreto nº 5626/2005, considera-se como pessoa com Deficiência auditiva (DA) ou pessoa com surdez, aquela que possui uma perda auditiva, bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, cuja aferição ocorre por meio de um audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

O estatuto da pessoa com deficiência, Lei Federal nº 13.146/2017, ampliou a questão da caracterização da deficiência, retirando o foco da limitação pessoal e trazendo a discussão para as barreiras presentes no ambiente, conforme pode ser observado em seu artigo 2º:

Art. 2: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em relação à educação de pessoas com DA e/ou surdez, diversos métodos de ensino foram empregados ao longo da história. No final do século XV não havia escola especializadas, o ensino era ofertado por pessoas ouvintes e o método utilizado na tentativa de estabelecer uma comunicação a qualquer custo, era o oralismo, que tinha como característica fundamental a ideia de que a pessoa com surdez deveria aprender a linguagem oral de seu país para integrar-se a comunidade ouvinte e a linguagem de sinais compreendida como altamente nociva a aprendizagem da oralidade, devendo ser tolhida a qualquer custo (GOLDFELD, 1997).

Além do oralismo, na segunda metade do século XVIII o ensino para surdos baseou-se, também, em um sistema artificial de sinais desenvolvido pelo francês L'Epeé (1717- 1789). Desta forma, pela primeira vez na história, os surdos adquiriram o direito a ter uma língua própria (GREMION, 1998).

Mas foi em decorrência dos movimentos e lutas da comunidade surda a favor de sua identidade, que houve algumas conquistas importantes ao longo da história, principalmente ao considerar as peculiaridades da pessoa com surdez como sujeitos com experiências visuais, com identidades múltiplas e multifacetadas, e com uma linguagem própria, natural, manifesta sua diferença linguística e cultural que é o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Em relação a essas mudanças, podemos ressaltar ainda: 1) o estabelecimento da terminologia e aspectos que caracterizam a deficiência; 2) as mudanças nos métodos de ensino para a pessoa surda; 3) o reconhecimento da LIBRAS como a língua oficial; 4) a inserção da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória (BRASIL, 2005).

Contudo, as pessoas com DA / surdez ainda enfrentam muitas dificuldades para garantir sua plena participação e aprendizagem escolar, principalmente pela dificuldade na adequação da proposta educacional das escolas e organização de estímulos adequados a estudantes para os quais as experiências visuais é o principal meio de interação e aprendizagem (BRASIL, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço da Educação Especial que pode e deve colaborar para a inclusão e desenvolvimento de estudantes com DA / surdez já que tem como objetivo eliminar as barreiras para a plena participação e desenvolvimento dos EPAEE e ainda, promover o ensino de e em LIBRAS para estudantes com surdez (BRASIL, 2008).

O ensino de LIBRAS se caracteriza pelo ensino dos sinais e das regras próprias desta Língua em situações comunicativas enquanto que o ensino em LIBRAS se constitui na retomada dos principais conceitos dos conteúdos curriculares que, devido a suas especificidades, precisam ser retomados no contraturno escolar por meio desta linguagem e de outras experiências visuais, para que se garanta a plena compreensão pelo estudante com surdez.

No AEE do Sistema Municipal de Educação do município de Presidente Prudente/SP, o foco do trabalho com estudantes com Deficiência Auditiva / surdez é:

[...] o ensino de leitura orofacial – como colaboradora da compreensão auditiva limitada, o trabalho com língua portuguesa, haja vista ser esse um dos entraves da pessoa com deficiência auditiva. Para os alunos com surdez, além dessas já destacadas, é trabalhado ainda a inserção da LIBRAS como a primeira Língua da pessoa com surdez e também o ensino EM LIBRAS, que procura, em parceria com o professor da sala comum, retomar os conceitos desenvolvidos, porém utilizando a LIBRAS como forma de comunicação (MIRALHA, 2011, p. 18).

Além do AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), cumpre destacar que o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, desenvolve ainda o projeto “Escola Bilingue”, no qual os estudantes das classes onde há estudantes com surdez também aprendem a LIBRAS como uma forma de garantir ao estudante com surdez a interlocução e interação com os demais estudantes (MIRALHA, 2011).

Conta ainda com uma professora do AEE - interlocutora de LIBRAS que permanece na sala de aula regular do estudante, garantindo o acesso através desta linguagem aos conteúdos desenvolvidos, mediando ainda a aprendizagem dos principais conceitos relacionados aos conteúdos escolares.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar uma proposta de intervenção por meio do AEE com um estudante com surdez e seus resultados ao longo do ano letivo de 2016.

O estudo segue as diretrizes e orientações ofertadas pela Coordenação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação de Presidente Prudente, respaldados nas orientações e diretrizes do MEC para o AEE. Os aspectos aqui mencionados são derivados também das orientações e estudos realizados semanalmente com a equipe de professores do AEE do Ensino Fundamental.

2 Metodologia

2.1 Caracterização da pesquisa

A investigação possui uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, que, segundo Yin (1994), caracteriza-se pela análise de um determinado contexto e/ou comportamentos de indivíduos tendo o objetivo de explorá-los e de compreendê-los de forma profunda. Neste sentido, o estudo de caso permite ao investigador descrever os fenômenos investigados, estabelecer comparações/relações e levantar suas próprias hipóteses interpretativas.

2.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através da observação participante, que de acordo com Minayo (2010), caracteriza-se como um processo onde o investigador está de forma presencial em um determinado contexto (no caso, educacional), tendo como intuito observar determinados fenômenos e também modificá-los.

No caso do estudo em questão, observamos os resultados de nossa própria ação enquanto Professor do AEE (que trabalhou com o estudante com DA na SRM com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita) e Professora do AEE - Interlocutora de LIBRAS que atuou com o ensino de e em LIBRAS na SRM e na sala comum de uma escola do município de Presidente Prudente/SP.

O registro dos dados advindos da observação das aprendizagens e desenvolvimento do sujeito na SRM, foram realizadas através de anotações em diário de campo, fotos e filmagens.

Os atendimentos ocorreram duas vezes por semana, no contraturno escolar, sendo uma vez com o Professor do AEE e uma vez com a Professora do AEE - Interlocutora de LIBRAS,

tendo cada um, 2 horas de duração, além das intervenções realizadas no momento da aula comum por meio da professora do AEE - interlocutora de LIBRAS.

2.3 Caracterização do sujeito da pesquisa

A criança atualmente frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I. Realizou um implante coclear no ouvido esquerdo e aguarda para nova cirurgia para implante também no ouvido direito.

Apresenta as seguintes características:

- **Autonomia e Atividades de Vida Diária e Prática:** O aluno possui boa autonomia e independência pessoal, consegue comunicar seus interesses e necessidades, ou por meio de alguns sinais em LIBRAS ou por meio de algumas palavras que consegue oralizar. Desloca-se pelo ambiente sem auxílio, alimenta-se sozinho faz higiene íntima com auxílio, não controla esfíncter, usa os talheres (colher) corretamente, preocupa-se com sua autoimagem.

- **Afetividade/Sociabilidade:** É uma criança calma e afetiva. Se relaciona bem com os colegas da sala e com a professora e professor da SRM. É brincalhão, está sempre alegre e tentando se comunicar.

- **Linguagem Oral, expressiva e escrita:** Há problemas na dicção e sua fala não é inteligível, não se compreende quando tenta expressar-se oralmente. Na linguagem escrita, está na fase pré-silábica, reconhece a primeira letra do seu nome, grafa seu nome (ainda com auxílio por pareamento). Consegue fazer cópias da lousa, mas não se comunicar por meio da escrita.

- **Cognição:** Tem dificuldade na compreensão de conteúdos mais abstratos, em atividades que envolvam os conceitos de classificação, seriação, quantificação. As atividades precisam sempre ser mediadas pelo professor.

- **Psicomotricidade:** Apresenta um pouco de dificuldade na coordenação motora fina, principalmente ao recortar ou pintar, com pouca autonomia no uso da cola.

- **Desenvolvimento Sensorial:** Com o implante consegue ouvir sons do ambiente e inclusive demonstra compreender sons da fala humana. Apresenta algumas dificuldades na

percepção auditiva e visual, principalmente as relações de figura/fundo, tem dificuldade em reconhecer sabores e discriminá-los (doce, azedo, amargos), discrimina minimamente alterações de temperatura, discrimina odores, identifica alguns objetos pelo tato (apenas os de uso diário).

- **Aprendizagens acadêmicas:** Identifica e nomeia as letras do alfabeto e alguns numerais. Reconhece objetos e animais e nomeia alguns. Tem boa noção de quantidade.

- **Aprendizagem e utilização da LIBRAS:** Conhece o alfabeto datilológico, os principais cumprimentos, o sinal de alguns animais e os sinais de banheiro e de água. É preciso estimular o aluno sempre a se comunicar por meio da LIBRAS, pois se não estimulado, ele não a utiliza com muita frequência.

2.4 Proposta de intervenção

Tendo em vista todas as características da criança, estudos a respeito dos métodos de trabalho com a criança com DA e surdez e orientações da Coordenadora Pedagógica do AEE no município de Presidente Prudente/SP, foi elaborada uma proposta de intervenção para o ano letivo de 2016 nos atendimentos na SRM pelo Professor do AEE e pela Professora Interlocutora de LIBRAS. A seguir, apresentamos a proposta em questão dividida em dois momentos:

Língua Portuguesa na modalidade escrita - (Aplicada pelo professor do AEE):

- Desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras;
- Estruturação de frases; estruturação gramatical; conectivos; e sinais de pontuação;
- Desenvolvimento da ampliação do vocabulário; Trabalho com vocábulos referentes à projetos;
- Utilização de recursos visuais, seguidos da exploração contextual de determinados conteúdos;
- Pesquisa de lista de palavras desconhecidas em um texto com apoio visual;
- Associação de palavras a figuras por meio do jogo da memória com figuras e palavras e pareamentos entre figuras e palavras; Bingo de letras;

- Atividades com histórias em quadrinhos, explorando a sequência das gravuras, bem como a riqueza dos detalhes e suas cores também com rótulos, calendários, cartões, entre outros;
- Softwares educativos no computador como “Participar 2” e aplicativos educativos no tablet como “Ler e Contar” e “Alfabeto Melado”.

Língua Brasileira de Sinais - (Aplicada pela professora do AEE - Interlocutora de LIBRAS):

- Exploração de expressões faciais;
- Atividades utilizando fichas contendo imagens, gravuras e figuras, representando o sinal a ser ensinado para que o aluno possa entender a que se refere;
- Ampliação do vocabulário em LIBRAS;
- Realizar diálogos utilizando a LIBRAS, para a compreensão dos sinais trabalhados;
- Estimular a representação de ideias através de recursos simbólicos: desenhos, Interpretação e apresentação de histórias, música em LIBRAS;
- Jogos no computador utilizando objetos de aprendizagem e softwares educacionais em LIBRAS através do site <http://educajogos.com.br/jogos-educativos/>;
- Utilização de jogos educativos em LIBRAS (jogo da memória, dominó), para a melhor compreensão dos sinais.
- Aprendizagens de sinais referentes a conteúdos trabalhados na sala regular.

3 Resultados

Os resultados serão divididos em dois momentos por terem sido aplicadas duas propostas de intervenção com o estudante com DA, descritas na seção anterior.

Língua portuguesa na modalidade escrita:

Segundo Damázio (2007), o objetivo de se trabalhar com a Língua Portuguesa na modalidade escrita no AEE é o desenvolvimento da competência gramatical, linguístico e textual do estudante com surdez.

Desta forma, ao longo do ano, foram desenvolvidos dois projetos a partir de textos de imagens fundamentados no livro “Ideias para ensinar português para alunos surdos” de Quadros e Schmiedt (2006). O primeiro texto foi sobre "O susto", de Eva Furnari e o segundo foi sobre o texto "O burrinho trabalhador” tendo em vista o alcance destes objetivos.

O aluno apresentou muita dificuldade na compreensão destes textos, mas demonstrou potencialidade na aprendizagem da língua portuguesa. Conseguiu identificar e nomear a maioria das letras, por exemplo.

Contudo, apresentou dificuldade em relacionar palavras (no caso, dos textos utilizados) com a imagem correspondente. Teve dificuldade também em compreender o que são os pronomes, preposições, artigos e conectivos. No projeto a partir do texto "O burrinho trabalhador”, ele apresentou dificuldade na compreensão das palavras no singular e plural, na identificação dos tempos verbais e na compreensão da função do tempo verbal no texto. Já nas atividades de pareamento de palavras e ordenação do texto, em ambos os projetos, ele teve um desempenho razoável. Conseguiu fazer algumas atividades, mas sempre com auxílio.

Em relação a memorização da grafia, observou-se que algumas palavras ele conseguiu memorizar, inclusive realizando o sinal em LIBRAS correspondente, como por exemplo, a palavra “gato”. No texto de imagens também demonstrou compreensão da história e tentou explicar por meio da oralidade, embora neste aspecto, por sua comunicação não ser compreensível, não há ênfase nesse trabalho.

A respeito do jogo da memória com figuras e palavras e o pareamento entre figuras e palavras, o aluno também teve um pouco de dificuldade em relacionar, mas ao longo dos atendimentos ele foi conseguindo memorizar a palavra escrita. Já no jogo da memória comum e dominó, o aluno teve um ótimo desempenho.

Ao longo do ano letivo, foram também utilizados softwares educativos no computador como “Participar 2” e aplicativos no tablet como "Alfabeto Melado" e "Ler e Contar". O aluno teve um ótimo desempenho, conseguindo interagir com as tecnologias com competência e realizando as atividades propostas em ambos os recursos.

Também foi trabalhado com algumas atividades onde o aluno deveria relacionar palavras referentes ao projeto ao seu sinal, atividade de ordenamento de frases de um texto sobre o projeto e pareamento de palavras relacionadas com o texto e suas figuras

correspondentes. O aluno continuou a ter dificuldades nestas atividades, precisando de dicas e auxílio para realizá-las.

Por fim, também foram utilizados ao longo do ano outros jogos de alfabetização, como caça palavras, forca, ditado de palavras, e outros. Nestes o aluno teve uma melhor compreensão e desempenho.

Língua Brasileira de Sinais:

No início do ano o aluno apresentou facilidade no aprendizado da LIBRAS, porém, diante da professora do AEE - interlocutora, tem dificuldade em repetir os sinais devido a timidez. Aprendeu com facilidade o alfabeto datilológico.

Devido a facilidade no aprendizado da LIBRAS, conseguiu assimilar muito bem os novos sinais apresentados (sinais referentes aos animais, pessoas da família, coisas da casa, materiais escolares), nas situações de diálogo apresentou respostas corretas ao que lhe é perguntado fazendo um bom uso das expressões faciais.

Os sinais trabalhados no ensino em LIBRAS estavam sempre em consonância com o conteúdo trabalhado em sala de aula, como por exemplo: frutas, alimentos, meios de transporte, fenômenos da natureza, meios de comunicação e expressões e sentimentos. Contudo, a maior ênfase foi em relação ao alfabeto datilológico por conta do seu processo de alfabetização.

O aluno apresentou boa compreensão de todos os sinais trabalhados e, inclusive, apresentou evolução na compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita após aprender o alfabeto datilológico.

Além disso, nos momentos de diálogo já faz um bom uso das expressões faciais, principalmente ao expressar sentimentos e para definir tipos de frase como afirmativa, interrogativa e negativa.

Em relação ao projeto Escola Bilingue, foi uma experiência emocionante e extremamente positiva para seu desenvolvimento, pois nesses momentos, fazia questão de “mostrar” que já sabia todos os sinais demonstrados participando dos diálogos e tentando ensinar aos colegas (com os quais tem maior afinidade) a configuração de mão, movimento e ponto de articulação corretos para cada sinal. As crianças chegaram a tentar se comunicar com ele, fato que o deixou muito entusiasmado.

A mãe do estudante comentou que quando ele vê adultos surdos em outros locais, que agora ele tenta se comunicar com eles por meio da LIBRAS. E que ele não conseguia aprender o alfabeto da língua portuguesa, mas após aprender o alfabeto datilológico, conseguiu aprender o alfabeto em português, evidenciando assim a importância do trabalho pedagógico por meio da LIBRAS em colaboração com o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita.

Estes resultados vão de encontro ao que pontua Damázio (2007), de que a construção das ideias básicas dos conteúdos curriculares contribui para o desenvolvimento cognitivo do estudante com surdez e conseqüentemente com o seu desenvolvimento na sala de aula regular.

4 Conclusões

Diante do que foi exposto, podemos observar que o estudante apresentou evoluções ao longo do ano, tanto no seu processo de alfabetização e compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita e na compreensão da LIBRAS, apresentando muita potencialidade para o desenvolvimento da mesma.

Também foi de suma importância o início do trabalho com escola bilingue já que o meio de comunicação entre o estudante surdo e os estudantes ouvintes ampliou-se e conseqüentemente aumentou a interação entre ambos e também a autoestima do estudante surdo.

Além disso, devido a evolução na aprendizagem da LIBRAS por parte do aluno, para o presente ano, será solicitado uma professora interlocutora que irá acompanhá-lo todos os dias na sala de aula regular, traduzindo para a LIBRAS todo o conteúdo trabalhado pela professora.

Neste sentido, podemos concluir que o estudo e o trabalho pedagógico realizado no AEE do Sistema Municipal de Educação do município de Presidente Prudente/SP contribui para a efetivação da escola inclusiva, onde “todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL, **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: DF, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL, MEC. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GREMION, J. A proposta bilíngüe de educação do Surdo. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**. n. 10. Rio de Janeiro, 1998.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRALHA, J. O. **Atendimento Educacional Especializado: diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE**. Presidente Prudente/SP: gráfica CS, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais: nas áreas das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, s/l, 1994.

YIN, R. K., **Applications of Case Study Research**, NewburyPark: Sage, 1994.

RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Low-tech Resources from the Perspective of Universal Design for Learning

Marisa Mendes Machado de Souza¹, Suzete Araujo Oliveira Gomes²

¹Mestranda em Diversidade e Inclusão – CMPDI, Universidade Federal Fluminense – UFF

marisamachado@id.uff.br

² Departamento de Biologia Geral, Instituto de Biologia, Docente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI, Universidade Federal Fluminense –UFF

suzetearaujo@id.uff.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este estudo analisou o uso de recursos de baixa tecnologia e sua importância para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla, levando em consideração o conceito do termo e sua relevância para o trabalho pedagógico com esta demanda da Educação Inclusiva. Trata-se de uma reflexão sobre a Tecnologia Assistiva na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como instrumento de intervenção, com o objetivo de demonstrar uma proposta pedagógica baseada no entendimento das especificidades apresentadas por este público. Desta forma, como relato de experiência, de forma descritiva e dialética, apresenta uma práxis, com uso de recursos dotados de intenção pedagógica como instrumento de emancipação e desenvolvimento.*

Palavras chave: *Tecnologia Assistiva, Adequações pedagógicas, Práticas inclusivas.*

Abstract: *This study were analysed the use of low technology resources and their importance to the development of students with intellectual and multiple disability, taking into consideration the concept of its terminology and relevance for the pedagogical work and its demand on inclusive education. It talk about assistive technology reflection on Universal Design for Learning (UDL) as an intervention tool which purpose is to show pedagogical proposal based on the understanding of the specificities presented by this public. In this way, such as case studies, descriptive and dialectic form, presents a praxis, with use of resources with pedagogical intent as an instrument of emancipation and development.*

Keywords: *Assistive technology, Pedagogical adjustments, Inclusive practices.*

1 Introdução

Este estudo apresenta a Tecnologia Assistiva (baixa tecnologia) como instrumento de intervenção, envolvendo tanto os recursos, quanto a atuação dos docentes, o espaço escolar e o currículo, propondo ressignificar as ações teórico-práticas do professor que precisa promover a aprendizagem de alunos com necessidades de apoio generalizado.

Os recursos de baixa tecnologia (materiais confeccionados dotados de intenção pedagógica) como opção para que o processo educativo se torne estimulante, proporcionam experiências sensoriais. Desta forma, contribuem para que dificuldades sejam atenuadas, diferenças sejam tratadas com mais naturalidade e a aprendizagem deixe de ser privilégio de quem não é público da Educação Especial.

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos (GLAT & PLETSCHE, 2013, p. 19).

O estudo busca demonstrar que não basta fornecer acesso à educação formal para os estudantes público-alvo da Educação Especial (Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação). É preciso garantir a efetiva participação e do desenvolvimento deste público, bem como, de que as propostas ocorram de forma contextualizada, pois tratar desta demanda em abstrato, sem levar em conta condições de vida e extremas peculiaridades, é dissimular a significação social da inclusão em educação. Ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade de desenvolvimento real existente entre as populações e deixa-se de cumprir um papel social, que é forjar os sujeitos atendidos como agentes que fazem uso de recursos como instrumentos para promover sua própria inclusão social.

A opção por recursos de baixa tecnologia se dá, porque é realidade plausível na maioria das escolas públicas de nosso país, tendo em vista a dificuldade de acesso aos recursos de alta tecnologia, que ainda perdura na educação.

A realidade atual, tendo como uma de suas principais características a progressiva presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial, demanda um sistema educacional democrático que explore e estimule o potencial de aprender destes sujeitos. Para tanto, “é imprescindível abolir a visão seletiva que dá vantagens educacionais ou sociais para um determinado grupo – aqueles que presumivelmente são mais capazes – e propiciar situações de aprendizagem que possibilitem atender ao desafio de criar uma educação que aceite a diversidade” (CARVALHO, 2007, p.13).

Agregado a esta transformação social, surge a consciência de que práticas pedagógicas nas quais os alunos são vistos sem levar em consideração suas diferenças e especificidades, tratam o conhecimento como algo relativo, instável e incompleto, já não sendo mais possível buscar compreender os eventos numa visão baseada na linearidade e na certeza:

Há que se interconectar novos conhecimentos e uma gama significativa de informações de forma que possibilite ao indivíduo lidar com o conhecimento de forma complexa. Assim, é inegável que os indivíduos enfrentam novas exigências educativas, visto que necessitam, via construção do seu próprio conhecimento, ser participantes ativos de uma sociedade em permanente mudança. Dessa forma, a principal implicação para a educação passa a ser a otimização das capacidades cognitivas, afetivas e sociais de todos; atendendo à necessidade de uma cultura de aprendizado (CARVALHO, 2007, p. 13).

A realização deste estudo justifica-se também, na prática, por desejar uma inclusão de fato, que não se trata apenas da presença física desses estudantes na escola, mas da promoção do seu pleno desenvolvimento social e acadêmico, com suas necessidades educativas atendidas por meio de adequações pedagógicas, realizadas por todos os envolvidos no processo educativo, principalmente os professores da turma regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta forma, são objetivos deste trabalho apresentar uma proposta pedagógica com recursos diferenciados, inovadores e significativos, baseados no entendimento das especificidades apresentadas pelos Estudantes Público Alvo da Educação Especial e apresentar uma possibilidade de ação educativa que atenda à diversidade presente no espaço escolar, sobretudo aos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

2 Referencial Teórico

A perspectiva pautada no Desenho Universal da Aprendizagem, (do inglês, Universal Design for Learning), parte da premissa da igualdade de oportunidade e é atribuído a David Rose, Anne Meyer e colegas do CAST (Center for Applied Special Technology) (Edyburn, 2005), logo, o currículo único proporcionado aos educandos já não é mais concebível, tendo em vista sua defasagem em relação ao universo diversificado presente na escola (Rose e Meyer, 2002 apud Edyburn, 2005, p.16). Desta forma, trata-se de uma estratégia para fornecer acesso ao currículo para alunos com deficiência, que pode atender às dificuldades apresentados por todos os alunos.

2 Referencial Metodológico

Este relato de forma geral, com abordagem descritiva e dialética, que “privilegia as mudanças qualitativas” (PRODANOV, 2013, p. 127), trata-se de uma experiência, realizada em uma escola da região metropolitana do Estado Rio de Janeiro, que para atender as demandas apresentadas por alunos com necessidades de apoio generalizado, consequência de deficiência intelectual ou múltipla, adotou a perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem e recursos de Tecnologia Assistiva (baixa tecnologia), como alternativa para que a aprendizagem desses alunos se tornasse efetiva e significativa.

Foram atendidos nesta experiência, três alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, por Paralisia Cerebral, um do 2º Ano do Ensino Fundamental, com a idade de sete anos e dois do 3º ano, ambos com oito anos. Também foram atendidos uma aluna, de seis anos de idade, com quadro de hipotonia difusa e deficiência intelectual, que frequentava uma turma do 1º ano e dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, ambos matriculados no 2º ano.

4 Resultados e Discussão

A ação pedagógica abordada neste trabalho visou à inclusão de alunos com deficiência intelectual e múltipla, sendo preparada e exercida, através de uma proposta colaborativa, envolvendo a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das turmas regulares com base no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 9).

Fazer opção por rever a prática na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem representa assumir uma mudança na cultura escolar. Segundo Glat e Blanco (2009, p. 28), quando não há essa mudança no cultural da educação que se propõe, “qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político”.

Para atender à necessidade de comunicação e de avanços na aprendizagem, a professora do AEE confeccionou recursos com papelão, denominados Simetria com palavra e cartões para comunicação alternativa (Figura 1A-B) e lápis engrossado, tesoura adequada e órtese denominada “Aranha-mola” (Figura 1C), sendo assim, foi possível que os alunos aceitassem realizar as atividades propostas e começassem a desenvolver uma comunicação com o meio.

Figura 1 – **A:** Recurso denominado Simetria com palavra; **B:** Cartões para Comunicação Alternativa ou Ampliada; **C:** Lápis engrossado, tesoura adaptada e órtese “Aranha-mola”.



Fonte: Machado, M (2016).

A fim de familiarizá-los com os textos optou-se por trabalhar com letras de músicas, utilizando símbolos do PECs (Picture Exchange Communication system) (Figura 3), também conhecido por Sistema de Comunicação por Troca de Imagens. Este sistema permite desenvolver a comunicação interpessoal, principalmente com pessoas que apresentam dificuldades severas de comunicação (Almeida, Piza, Lamônica, 2005).

Figura 3 – Letra de música com símbolos do PECs. Fonte: Machado, M (2016).



Estes e outros recursos foram elaborados considerando a realidade concreta dos alunos, com reflexão e mudança nas ações pedagógicas, ajustando a prática para atender as especificidades de sujeitos com percursos peculiares. Os recursos de baixa tecnologia, quando não eliminaram, diminuíram barreiras, compensando limitações motoras, físicas e intelectuais, despertando a compreensão e contribuindo para que de fato fossem garantidas a participação e o desenvolvimento.

Vale ressaltar que a iniciativa transcendeu a ideia de adequação para estudante público alvo da Educação Especial, favorecendo também os alunos

que não se enquadravam neste público. Neste sentido, foi observado que os demais alunos tiveram oportunidade de aprender e se desenvolver fazendo uso dos recursos de baixa tecnologia também, ratificando assim, a proposta dos autores do conceito de Desenho Universal na educação como uma iniciativa que privilegia a todos.

5 Conclusões

Como alternativa às exclusões explícitas ou veladas, reflexo das dificuldades da escola na promoção da participação e do consequente desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual ou múltipla, a práxis apresentada proporcionou além da mera distribuição de recursos dotados de intenção pedagógica, o atendimento de especificidades apresentadas pelos alunos, que são sujeitos de direito, assumindo a responsabilidade sobre o desenvolvimento que cabe à escola promover.

Desta forma, é possível concluir que o uso de recursos de baixa tecnologia na perspectiva do DUA beneficiaram os discentes como um todo, sem caráter segregador, mas com a finalidade de identificar especificidades e assim contemplar a diversidade, despertando o interesse dos alunos, fortalecendo a autoestima e promovendo aprendizagem.

6 Referências

ALMEIDA, Maria Amélia, PIZA, Maria Helena Machado. LAMÔNICA, D. A. C (2005). **Adaptações do sistema comunicação por troca de figuras no contexto escolar**. Pró-Fono R. Atual. Cient. vol.17, Nº2, B *de* arueri. In <http://www.scielo.br/>. Visualizado a 15 de setembro de 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto alegre: Mediação, 2010.

EDYBURN, Dave. (2005). **Universal Design for Learning**. Special Education Technology Practice, 7(5), 16-22.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação**

Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____ ; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

NUNES, Clárisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** In: Da Investigação às Práticas, 5(2),2015, p. 126 - 143.

PRADANOV, Cleber Cristiano, FREITAS Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REVISÃO DE LITERATURA: LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS SURDOS NOS BRASIL

Bruno Roberto Nantes Araujo¹, Alexandra Ayache Anache²

¹Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul – EEPGdu/ UFMS.

E-mail:nantejo_nantes@hotmail.com

²Professora Titular do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E-mail:alexandra.anache@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente artigo é resultado de buscas pelo qual entendemos o Estado do Conhecimento desenvolvida no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGedu/MS da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Objetivou realizar buscas no Estado do Conhecimento aqui apresentado, aproximações ao objeto de estudo da dissertação de Mestrado em Educação: “Os desafios dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais com estudantes indígenas surdos na escola”, desenvolvida na linha de pesquisa “Educação e Trabalho”. Diante do propósito de auxiliar na delimitação do objeto e estabelecer novas discussões sobre esta temática, foram realizados levantamentos de dados através de investigações pelo portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e outras plataformas digitais disponibilizadas na internet. O que possibilitou um mapeamento das teses, dissertações e artigos científicos produzidos no Brasil que tinham como foco investigativo a relação das literaturas e produções que remetem aos estudos da educação de surdos, bem como especificamente sobre educação de indígenas surdos.*

Palavras chave: *Educação de Surdos; Língua de Sinais; Indígenas surdos;*

Abstract: *This article is the result of searches by which we perceive the State of Knowledge developed in the Masters Program for Education - PPGedu / Mato Grosso do Sul State of the Federal University of Mato Grosso do Sul Foundation. It aimed to carry out searches in the State of Knowledge here presented, approaching the object of study of the Master's thesis in Education: "The challenges of translators and interpreters of Sign Language with deaf indigenous students in the school", developed in the line "Education and Labour." Facing the purpose of assisting the object delimitation and establishing new discussions on this subject, data surveys were conducted through investigations by the CAPES website – Improvement of Higher Education People Committee and other digital platforms available online. Which have enabled the theses mapping, dissertations and scientific articles carried out in Brazil which have had as investigative focus the relationship of literatures and productions which refer to the studies of the education of deaf people, as well as specifically about education of deaf indigenous people.*

Keywords: *Deaf education; Sign Language; Deaf Indigenous People*

1 Introdução

Este artigo é resultado de buscas pelo qual entendemos o Estado do Conhecimento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado, da Universidade de Mato Grosso do Sul da linha de pesquisa: Educação e Trabalho, a fim de obter maiores aproximações com o objeto de estudo da pesquisa de Mestrado intitulada “Os desafios dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais com estudantes indígenas surdos na escola”.

O principal objetivo dessa investigação é a identificação de produções científicas voltadas a este tema, embora sabendo que a educação dos surdos atualmente esteja ainda em crescente ascensão nos estudos e nas pesquisas, pretendemos observar ainda a escassez de materiais pertinentes a este tema. Principalmente quando nos referimos à temática: tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e estudantes indígenas surdos, dando assim mais visibilidade e importância de novos estudos para esta vertente. Nesta oportunidade optamos primeiramente realizar o estado do conhecimento a fim de mapear as produções referentes ao assunto, o que possibilita uma visão mais ampla dos movimentos atuais a cerca do objeto de pesquisa pretendida, além de fornecer um mapeamento das ideias já existentes nos dando mais segurança sobre as fontes de estudos.

Esta pesquisa segundo suas finalidades será de caráter exploratório onde é realizada em propostas de pesquisa em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica, ou quando não existem elementos ou dados suficientes para o pesquisador. Este, conforme Marconi e Lakatos (2003) visa tornar determinado fenômeno mais familiar e ajuda o pesquisador a construir hipóteses, o pesquisador realiza levantamento bibliográfico, sondagem e observação; e quanto aos meios de caráter bibliográfico, sendo um estudo desenvolvido com base no levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas também segundo Marconi e Lakatos (2003).

O recorte da busca de dados far-se-á no espaço de vinte anos, sendo do ano de 1997 até 2017. Entendemos que somente a partir do ano de 2002 com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a segunda língua oficial do país Brasil através da Lei de número 10.436 que as pesquisas foram ganhando mais notoriedade no meio científico. Compreende-se que esta pesquisa bibliográfica e também documental foram consideradas as obras que foram concluídas e publicadas nestes repositórios de teses e dissertações

Os levantamentos serão organizados da seguinte maneira, no primeiro momento o levantamento bibliográfico: seleção dos materiais (textos, artigos, revistas, Teses e Dissertações) por meio de bases de dados eletrônicos e Anais de eventos científicos da área da Educação e Educação Especial. Estes dados coletados pela plataforma digital da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior vinculada ao MEC - Ministério da Educação e através de outras plataformas digitais encontradas na internet. No segundo momento, será a análise documental com o objetivo de verificar se os trabalhos encontrados servirão de fato como banco de dados e informações para o embasamento da pretensa pesquisa. E no terceiro momento, posteriormente à realização das análises e dos mapeamentos, seguidamente construiremos quadros para exposição e análise dos resultados encontrados, comumente para estas pesquisas iremos fazer uma varredura nos sites supracitados através de palavras - chave.

Considerado a surdez como pertencente às categorias de deficiências, a pessoa (o termo correto que utilizamos em nossas publicações a respeito do surdo e respeitando a nova nomenclatura é PS Pessoa Surda ou Surdo) surda também tem direito às políticas públicas inclusivas em termos gerais tais quais as mencionadas acima, além de legislações específicas como a Lei nº 10.436/2002 que legitima a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial brasileira e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei anteriormente referida e discorre sobre uma série de providências no aspecto da inclusão social e educacional do surdo. (BRASIL, 2002, 2005). A necessidade de toda essa especificidade em termos de políticas públicas para o sujeito surdo advém de sua peculiar manifestação de diferença cultural e modalidade linguística.

Essa experiência visual marcada com veemência através do uso da Língua de Sinais é uma das manifestações da própria cultura surda. Sobre a cultura surda, Strobel (2008, p. 24) a define como a maneira de o sujeito surdo compreender e reagir no mundo para “torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas [...]. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes, e os hábitos do povo surdo”.

Para Gesser (2009) essencialmente sobre a Língua Brasileira de Sinais, trata-se da Língua materna dos surdos brasileiros, constituída de maneira natural e espontânea por eles,

dotada de todos os níveis linguísticos e com gramática própria, onde se pode estabelecer comunicação em qualquer que seja a circunstância.

Reconhecendo, portanto, que o surdo apresenta particularidades, o setor educacional precisa também observar essas especificidades no ato educativo, respeitando e valorizando a sua diferença, para assim, promover, de fato, a sua inclusão. Dessa maneira, uma das ações que corrobora com esta inclusão é a inserção do tradutor/intérprete de Libras, assim como estabelece o Decreto nº 5.626/2005.

Quadros (2004, p. 27) define o tradutor/intérprete de Língua de Sinais como:

[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal.

A formação desta categoria de profissionais perpassa pelo aprendizado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, e, basicamente, pela aquisição e domínio da Língua de Sinais. Existem dois seguimentos de formação para essa categoria: uma, de acordo com a Lei nº 12.319/2010, que estabelece formação de tradutor/intérprete em nível técnico o qual afirma que o mesmo deverá ter a competência para realizar a interpretação das duas línguas simultâneas ou consecutivas e ainda ter proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa; e outra em nível superior, como afirma o Decreto nº 5.626/2005 quando impõe a implantação do curso de Letras-Libras bacharelado justamente para a formação de tradutores/intérpretes.

Abriu-se, então, um parêntese sobre a questão da atuação dos profissionais tradutores/intérpretes de Língua de Sinais de escolas que atendem estudantes indígenas surdos, especialmente os não indígenas, pois seu papel e suas ações neste caso ultrapassam o quesito da tradução e interpretação somente entre duas línguas e vão além das especificidades do surdo apenas.

Sabe-se que o sistema de ensino em vigor no país estende-se à população indígena, obviamente que com as devidas adaptações, tal qual menciona a Lei nº 6.001/1973, sobre o Estatuto do Índio, em seu Art. 49 “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardo o uso da primeira”. Dessa maneira, as línguas faladas

nas escolas indígenas são de acordo com as etnias de cada região. (BRASIL, 1973). Isso pelo Estatuto, em escolas indígenas, mas e os indígenas que estão inseridos em escolas de Ensino Comum na zona urbana? Os Indígenas surdos que estão matriculados em escolas comuns do ensino básico e médio em zonas urbanas? Fica esta indagação. Embora a vertente da pesquisa explane sobre o indígena, o foco principal da pesquisa é o profissional que irá fazer a intermediação neste processo de aprendizagem desses estudantes.

A pretensa pesquisa se torna relevante justamente por conta da necessidade de se investigar estas estratégias, de forma sistemática e aprofundada, com intuito de se possibilitar a elaboração de um registro científico, e até mesmo de suscitar a (re)estruturação e (re)adequação curricular de uma possível formação específica, de modo a contribuir com o preparo apropriado de profissionais tradutores/intérpretes de Libras não indígenas para atuarem com estudantes indígenas surdos, beneficiando assim, tanto estes próprios profissionais como, especialmente, os alunos surdos indígenas.

3 1. Resultados e discussões

Alguns trabalhos entre dissertações foram encontrados, porém apenas sete trabalhos realmente mantinham equivalência referente ao tema, a partir das palavras-chave indicadas pelo pesquisador, o portal realiza uma filtragem mais detalhada das produções o que facilita mais a busca.

Para tanto, foram encontrados para esta pesquisa sete produções, depois analisado os temas e os resumos, verificamos ser pertinente apresentar no quadro abaixo apenas os resultados de pesquisas em que os estudos voltam especificamente para o estudo e pesquisa ao estudante indígena surdo, que ao todo se resumiram em trabalhos como estão destacados. Para melhor visualização dos dados, o levantamento foi organizado em um quadro e/ou tabela, no qual demonstramos o resultado num total de 07 trabalhos, distribuídos em quatro locais de coletas em diferentes etapas:

Quadro 1:

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram encontrados 5	Pesquisas sobre surdez/Shirley Vilhalva. Foram encontrados 5

partir de 1997. Foi encontrado 1 trabalho	Foi trabalhos	trabalhos, sendo 4 trabalhos já encontrados.
---	---------------	--

Tabela 1:

Tipo/Instituição	Ano	Título	Autor	Grau
UFSC	2008	Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang	Marisa Fátima Padilha Giroletti	Dissertação
UFSC	2009	Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul"	Shirley Vilhalva	Dissertação
UEPA	2009	Educação de Surdos no contexto Amazônico: um estudo da variação linguística na Libras	Katia do Socorro Carvalho Lima	Dissertação
UFGD	2011	A constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Luciana Lopes Coelho	Dissertação
UNESP	2014	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos	Priscila Alyne Sumaio	Dissertação
UFGD	2014	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em	João Henrique da Silva	Dissertação

		escolas indígenas		
UFG	2016	A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos	Euder Barretos Arrais	Dissertação

Ao analisar as pesquisas encontradas, percebemos que ambas são pesquisas exploratórias, investigativas se referindo à educação dos indígenas surdos. Contudo, se tratam de estudos em regiões diferentes do país observando os anos das publicações nota-se obras bastante recentes e o interesse por este assunto foi devido a grande quantidade de povos indígenas nesta região.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados em programas de Pós-Graduação na região centro-oeste

Instituição	Título do trabalho	Autor/ano	Etnia pesquisada
Universidade Federal da Grande Dourados	<i>Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas</i>	Silva/2014	Guarani-Kaiowá
Universidade Federal da Grande Dourados	A constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Coelho/2011	Guarani-Kaiowá
Universidade Federal de Goiás	A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos	Arrais/2016	Akwe-Xerente

A segunda região que obteve mais publicações nesta temática foi à região sul do país através das pesquisadoras Girolleti (2008) e Vilhalva (2009), estas pioneiras nas pesquisas nesta área.

Quadro 3: Trabalhos encontrados em programas de Pós-Graduação na região sul do país

Instituição	Título	Autor/ano	Etnia pesquisada
-------------	--------	-----------	------------------

Universidade Federal de Santa Catarina	<i>Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang</i>	Girolleti/2008	Kaingang
Universidade Federal de Santa Catarina	Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul"	Vilhalva/2009	Guarani- Kaiowá

A pesquisa de Girolleti (2008) por sua vez analisou os indígenas surdos de uma região em Santa Catarina, da etnia Kaingang pesquisou numa escola inclusiva os sinais que estes estudantes indígenas surdos utilizavam entre eles percebendo fortemente as influências culturais desta etnia.

Já conforme a pesquisa de Vilhalva (2009) realizou um mapeamento dos indígenas surdos presentes no estado, buscou informações no bando de dados do IBGE do ano de 2007 e SENSO do ano de 2003, que segundo as estatísticas cerca de 55.000 indígenas (FUNASA) estão distribuídos no Estado de Mato Grosso do Sul em 64 aldeias, das quais as etnias são: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guaarni/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena. Segundo dados colhidos da FENEIS –Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos verificou-se a estimativa de 1.286 indígenas surdos ou que apresentam algum tipo de deficiência auditiva no Estado de Mato Grosso do Sul e que existam 92 indígenas surdos só na capital Campo Grande. Contou com o apoio do Núcleo de Educação Especial-NUESP com as visitas técnicas dos profissionais do CAS- Centro de Apoio ao Surdo para identificar quantos estavam nas escolas. Em 2009 foi identificada a existência de 40 índios surdos matriculados nas escolas indígenas distribuídas nos municípios de Amambai, Caarapó, Douradina, Dourados, Rio Brilhante, Eldorado, Japorã, Maracaju, Anastácio, Aquidauana, Maracaju, Dois Irmãos do Buriti, Miranda e Sidrolândia das etnias Guarani/Kaiowá e Terena. Observou-se nos estudos que os indígenas em sua grande maioria conhecem a Língua Brasileira de Sinais, pois aprenderam em escolas urbanas ou em escolas bilíngues indígenas. Entretanto, nem todos indígenas das aldeias conhecem a língua de sinais, fica restrito apenas na comunicação nas famílias e entre outros. Salientou a importância dos núcleos de educação especial para atender

esses alunos, da qualificação e formação dos professores, dos encontros periódicos dessas comunidades e das rodas de conversa para fortalecer a língua de sinais e as trocas dos sinais emergentes sinalizados por eles. O trabalho de Vilhalva (2009) foi um interlocutor e atuou como bancos de dados para o trabalho de Sumaio (2014), podem observar algumas citações por ela feitas no teor de sua produção. Na pesquisa de Sumaio (2014) a autora realizou periódicas viagens até o estado de Mato Grosso do Sul em uma aldeia indígena situada no município de Miranda, em que pode observar à cultura, os costumes, a língua terena oralizada e a língua de sinais pelos terenas surdos, o qual foi o objetivo central do trabalho. A pesquisadora Vilhalva (2009) também observou as línguas de sinais indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, porém realizou viagens pelas regiões do estado para mapear os indígenas surdos distribuídos em várias etnias, registrou os sinais de cada uma e por conseguinte alguns sinais emergentes construídos pelos indígenas surdos.

As duas pesquisadoras em questão são linguistas, investigaram em suma a língua de sinais dos indígenas surdos no território do estado de Mato Grosso do Sul, onde se situa a segunda maior população indígena do país. Contudo, em ambas as dissertações as considerações finais deixam entender uma possível continuação e aprofundamento da pesquisa para o doutorado.

Em ambas as pesquisas, falam-se muito sobre sinais familiares ou caseiros e/ou até mesmo o termo utilizado por Vilhalva (2009) de sinais emergentes. Os primeiros contatos comunicativos de fato são com seus familiares, e a partir destes primeiros contatos são construídos ou estabelecidos os primeiros “sinais” para interagirem. Estes gestos produzidos são compreendidos dentro do contexto social que vivem e são associados entre os familiares para construir a ponte comunicacional entre eles, como que uma “emergência” para a comunicação são sinais em processo de desenvolvimento. Compreendendo as leituras dos resumos dos trabalhos podemos observar o grande predomínio desses sinais caseiros e emergentes dentre os indígenas surdos e o grande desafio na aquisição da língua de sinais dentre eles.

Na obra de Barretos (2016) uma investigação bastante recente sob a investigação os indígenas surdos da etnia Akwe - Xerente na região do estado do Tocantins, também com a preocupação de registrar onde estão e quais são as maneiras de comunicação em língua de

sinais. Seu interesse por este tema foi desde a sua inserção no mestrado tendo contato com o próprio programa de pós-graduação com ações voltadas à educação de indígenas, depois de participar de algumas reuniões com representantes indígenas começou seu interesse com mais afinco. Sua pesquisa foi a partir de investigações bibliográficas entre teses e dissertações até sua pesquisa in loco, de observação. Em suas considerações finais, deixou a preocupação na educação desses indígenas surdos que alguns não adquiriram a língua de sinais urbana, a Libras, como ele coloca. Sobre a atuação de um professor surdo estar na escola para esta função, dos sinais emergentes entre os indígenas surdos Akwe- Xerente do qual indaga-se sobre um possível registro delas e finaliza que seu trabalho ainda não poderia terminar ali, pois não conseguiu por diversos fatores alcançar todas as aldeias.

Outra dissertação encontrada também interessante sobre indígena surdo foi o “Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang” por GIROLLETTI (2008); do qual também se baseia sobre a ótica da linguagem entre uma etnia a Kaingang, situada na Aldeia Sede, no município de Ipuçu, oeste de Santa Catarina. A autora utilizou-se da pesquisa-ação, participando de um projeto dentro de uma escola indígena da comunidade para observar os sinais eventualmente utilizados pelos estudantes indígenas surdos Kaingang. Por mais que conhecessem a Língua Brasileira de Sinais ainda continuavam utilizando a Língua caseira ou emergente que criaram entre eles.

Segundo o resultado de suas considerações finais a autora ressalta a importância dos sinais emergentes criados pela comunidade, que são inerentes à cultura do povo. Também descreve a importância do registro desses sinais, embora tenham a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, a língua de sinais emergente era de grande valor cultural aos estudantes indígenas surdos desta etnia.

Assim como os trabalhos citados anteriormente, cada qual com interesse de uma etnia específica e regiões diferentes, mas preocupados com a educação desses indígenas surdos espalhados pelo território brasileiro até mesmo não sendo vistos e atendidos pela sociedade como deveria ser. Todos fazem uma varredura histórica e cultural das etnias investigadas, bem como as particularidades legais, culturais e históricas do surdo.

Considerações finais

Este relatório foi constituído com o objetivo de coletar produções científicas – teses e dissertações relacionadas ao objetivo de pesquisa a ser estudado para a dissertação de mestrado. A busca nos ou rede mundial de computadores evidenciou que são poucos trabalhos que versam sobre a respeito do Indígena surdo e que apresenta uma lacuna na qual podemos colocar nosso objeto.

Cabe ressaltar a preocupação em todas as pesquisas encontradas sobre esses estudantes indígenas surdos dos quais ainda faltam tanta assistência e atendimento adequado, pois ainda é pouco difundida e desconhecida. Existem várias tribos indígenas espalhadas pelo território brasileiro, cada qual com sua cultura e tradição onde os surdos podem estar escondidos ou não, com ou até sem acesso à educação. Essa especificidade na educação de indígenas surdos começam a emanar questionamentos sobre quem seria os profissionais, sua formação, quais os atendimentos específicos assim como discutido na pesquisa de SILVA (2014).

Vimos também em todas as pesquisas o registro de sinais emergentes que os indígenas surdos utilizam para comunicação nas aldeias e bem como trazidas no convívio social. Sinais estes, criados através de associações entre os indígenas surdos e seus familiares, sobretudo inerentes as suas culturas indígenas. A importância desses indivíduos aprenderem a Língua Brasileira de Sinais para a construção de sua identidade enquanto pessoa surda.

Ao mesmo tempo trará novas contribuições para este profissional que atua com estes estudantes indígenas surdos. Reforçamos, porém, que esta foi apenas a primeira etapa de nossa aproximação com as produções levantadas. Com isso podemos reconhecer que este relatório pode auxiliar quanto à evidência da necessidade de investigar sobre a formação desses profissionais que atuam diretamente na interpretação em língua de sinais com esses estudantes indígenas surdos nas escolas, quais serão os caminhos dos quais devemos percorrer para este sentido. Pois os trabalhos pesquisados não especificam em si sobre a formação deles, mas consideram suas ações na prática enquanto instrumento de acessibilidade comunicacional.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**(BRASIL,2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 25/01/2017.

BARRETOS, Euder Arrais. **A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos.** Dissertação em Linguística, letras e artes: Linguística. Universidade Federal de Goiás – GO, 2016.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaingang,** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Revista Educação & Sociedade. Vol.23 no. 79 Campinas Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acesso em : 10/02/17

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo-SP. Editora Atlas S.A., 5ª edição, 2003.

MOURA, Maria Seidi de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa. Elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2005.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** Dourados, 2014 Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JO%20HENRIQUE%20DA%20SILVA.pdf> Acesso em: 25/01/17

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena:** um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115690>>. Acesso em: 27/01/17

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. **Sinais caseiros: aquisição de Libras e português escrito como L2.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf> Acesso em 02/01/17 Acesso em: 25/01/17.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado –

Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2009.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE/MS

Jaqueline Santos Vargas¹ e Shirley Takeco Gobara²

¹ Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

jkvargas-@hotmail.com

² Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

stgobara@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático 1 – Educação Inclusiva

Resumo: *As salas de recursos foram implantadas em todo o país pelo governo federal por meio do Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) com o intuito de garantir aos alunos com deficiência um atendimento educacional especializado. O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que tem como objetivo levantar a situação das salas de recursos multifuncionais implantadas na rede municipal em Campo Grande/MS, após alguns anos de inserção, assim como investigar como estão os equipamentos e a manutenção destes.*

Palavras chave: *Salas de recursos. Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado.*

Abstract: *Resource rooms were deployed throughout the country by the federal government through the Multifunctional Resource Room Program (SRMF) in order to guarantee students with disabilities a specialized educational service. The objective of this article is to present the preliminary results of a research that aims to raise the situation of the multifunctional resource rooms deployed in the municipal network in Campo Grande / MS, after a few years of insertion, as well as to investigate how equipment and Maintenance of these.*

Keywords: *Resource Rooms. Assistive Technology. Specialized Educational Services.*

1 Introdução

Nas últimas décadas tem ocorrido um aumento de matrículas para alunos com algum tipo de deficiência nas escolas brasileiras em função da Política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação a qual estabeleceu a partir de sua publicação em 1994, que a educação inclusiva passou a ser repensada e como consequência dessa política toda e qualquer escola da educação básica deve oferecer vagas para alunos com deficiências.

De acordo com dados do Censo Escolar divulgado pelo MEC/INEP, em 2014 tínhamos no Brasil, no ano de 2000, 300.520 alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns do Ensino Regular ou Ensino de Jovens e Adultos. Em 2014 esse número subiu para quase 900 mil. De acordo com o resumo técnico do censo escolar realizado em 2012 pelo INEP: “[..] 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas [..]” (INEP, 2013, p.28).

Em função dessa demanda da inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares e considerando as necessidades para atender esse contingente de alunos, o governo federal, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), estabeleceu em 2008 uma função identificada como Atendimento Educacional Especializado-AEE:

Atendimento Educacional Especializado é aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A atual Política de Educação Especial do Ministério da Educação de 2008 com base no direito de todos à educação e para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, instituiu o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) a ser implementada nas escolas

públicas, para disponibilizar um local dotado de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com uma lista básica de itens de Tecnologia Assistiva. Considerando-se que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.2).

De acordo com essa política, são nas SRMF que o professor especializado realizará o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência. O professor dessa modalidade deve estar capacitado para esse atendimento, pois ele é o responsável de identificar os recursos necessários para que os alunos com deficiência consigam atuar de forma autônoma no contexto escolar, “auxiliando no uso das tecnologias envolvidas, visando a superação das barreiras à plena participação do aluno nos vários projetos, experimentos, acesso às informações, produções/registros pessoais, comunicação e avaliações” (BERSCH, 2013).

1.1 Salas de Recursos Multifuncionais

De acordo com as orientações oficiais (BRASIL, 2010), a composição das salas de recursos multifuncionais se organiza em: salas de recursos multifuncionais Tipo I e Tipo II, ambas constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que visam a atender alunos público-alvo da educação especial. As salas de recursos multifuncionais Tipo I atendem vários tipos de deficiência, com exceção dos alunos com deficiência visual. As salas do Tipo II são compostas pelo mesmo conjunto de materiais que as do Tipo I, acrescidas de: impressora braille, máquina braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora e software para produção de desenhos gráficos e táteis, destinadas para atendimento aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência auditiva, surdez e altas habilidades (CORRÊA, 2012).

Estas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) começaram a ser distribuídas para as escolas de todo o País a partir do ano de 2005, mas a utilização ocorreu efetivamente no ano de

2007, sendo que a distribuição para todos os municípios selecionados acabou acontecendo até o ano de 2009. “Em 2010, o Ministério da Educação também concluiu a implantação de salas de recursos multifuncionais em 24.301 escolas públicas de ensino regular” (LORENZONI, 2010).

As SRMF foram implantadas nas escolas regulares para estimular e atender com qualidade os alunos com deficiência. Os recursos pedagógicos oferecidos nessas salas são iguais para todas as regiões do país, ou seja, todos os municípios participantes do projeto receberam os mesmos recursos. Foram disponibilizados mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e de acordo com a deficiência dos alunos matriculados nas escolas e suas características físicas elas receberam as salas do tipo I e ou do tipo II.

Diante do exposto e acreditando que o AEE visa favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns e educação científica, resolvemos investigar a situação atual das salas de recursos recebidas por meio do Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP. Nossa preocupação e interesse atual é o de verificar, após quase dez anos de implantação, se os recursos oferecidos nessas salas de recursos ainda atendem às necessidades dos alunos e se ainda estão em condições de uso, visto que as tecnologias evoluem rapidamente e muitas tornam-se obsoletas. Como continuidade do projeto de pesquisa, após esse levantamento, nossa proposta é levantar as TA atuais desenvolvidas como recursos pedagógicos ou adaptáveis, preferencialmente disponibilizados gratuitamente, voltadas para as necessidades dos alunos, apresentar aos professores esses novos recursos, e prepará-los para a utilização dos mesmos, sempre focado na necessidade de cada aluno.

2 Metodologia

Nossa pesquisa é classificada como qualitativa do tipo exploratória, pois realizamos um levantamento de dados da realidade dos participantes por meio de um questionário. Qualitativa, pois procuramos entender o problema a partir da realidade dos participantes. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, como é um tema pouco conhecido, é uma maneira de explorar o assunto.

O objetivo desse questionário foi obter as informações sobre esses laboratórios, para tecer um panorama sobre a real situação das SRMF na rede municipal de Campo Grande. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), atualmente 60 escolas municipais possuem salas de recursos. Com o apoio da SEMED, os questionários foram enviados para o coordenador da SRFM de cada uma dessas escolas.

O questionário foi composto por 15 questões, as quais foram divididas por cinco sessões compostas por perguntas com o objetivo de levantar: informações pessoais, perfil do profissional atuante nas salas de recursos, funcionamento e atendimento nas salas de recursos, tipo de salas e recursos disponíveis, funcionalidade e suficiência dos recursos.

Sujeitos da pesquisa

Os questionários foram destinados aos professores responsáveis pelas SRMF, professores do atendimento educacional especializado. Das 60 escolas que receberam os questionários, 51 delas nos deram retorno, ou seja, uma amostra significativa.

Para a identificação das escolas adotamos a letra E e para indicar diferentes escolas adotamos um número, como por exemplo, a escola 20 é representada da seguinte maneira: E₂₀.

3 Discussão e Análise dos Resultados

A análise dos resultados para o presente artigo foi focada apenas nas questões voltadas ao tipo de salas, estado de funcionamento e manutenção dos recursos e a capacitação dos coordenadores para o uso dos recursos disponibilizados pelo governo federal. .

Primeiramente gostaríamos de lembrar que na implantação do projeto das SRMF, o governo classificou e disponibilizou dois tipos de salas a de tipo I e a de tipo II as quais possuem recursos iguais, apenas a sala do tipo dois possuem mais outros recursos específicos. Dos 51 professores que responderam, 48 deles afirmaram que receberam o material pelo Ministério da Educação (MEC) e três escolas não receberam esse material, mas afirmaram que estão trabalhando com os recursos disponíveis pela própria escola. Podemos evidenciar essa realidade na resposta do professor da E₆: [...*todo material que nela se encontra, faz parte de mobiliários e equipamentos já em uso no estabelecimento escolar ou de cunho particular do professor regente da sala...*]

Com relação às escolas que receberam as salas de recursos, 37 professores classificaram

como sendo salas do tipo I, sete do tipo II, porém apareceram mais duas classificações que não é aquela adotada pelo MEC, salas do tipo TEA (Transtorno do Espectro Autista) e salas para surdez. Cinco professores classificaram suas salas como TEA e dois como surdez. Portanto, alguns professores classificaram as salas em três tipos, como por exemplo, a da E₃₄ que classificou como sendo do tipo I, II e TEA.

A informação dada sobre outro tipo de sala, portanto outra classificação para essas salas foram adotadas apenas pelo município ou é uma forma de os professores identificarem as salas que oferecem outros recursos que não estão incluídos nas salas do tipo I e II em função da classificação utilizada pelo MEC? Essa é uma investigação que será feita, na sequência, no momento em que as escolas serão visitadas, porque as respostas obtidas nos questionários não foram suficientes para esclarecer essa questão. Essa visitação ainda não ocorreu em função da troca do prefeito e o início do ano letivo.

Focando na manutenção e funcionamento dos recursos, os professores foram questionados sobre o funcionamento dos recursos disponíveis e se estes recebem manutenção frequentemente. Ao serem questionados se os equipamentos estão funcionando, um professor não respondeu a questão, 38 deles afirmaram que sim, inclusive alguns afirmaram que faz pouco tempo que alguns equipamentos foram instalados e 12 professores responderam que os equipamentos não estão funcionando. E a maior reclamação destes é que os computadores não funcionam e que estão desatualizados, seguida da reclamação de impressoras sem *tonner*, ou seja, sem tinta.

Sobre a manutenção dos equipamentos, 30 professores responderam que os recursos recebem manutenção sempre que solicitado, porém não existem manutenções periódicas, só quando o equipamento apresenta um defeito. Um dos professores não opinou a respeito e os outros 20 responderam que os equipamentos não recebem manutenção frequentemente.

O professor da E₁₀ respondeu: [...*Há seis meses solicitei para avaliarem a impressora, pois a mesma não estava funcionando e findou o ano e ninguém veio*]. Essa fala nos mostra que não há uma manutenção frequente dos equipamentos e que alguns chamados acabam demorando muito para serem atendidos.

Os professores também foram questionados sobre a suficiência dos equipamentos para atender as necessidades e as demandas dos alunos. Verificou-se que 30 professores responderam que são suficientes e atendem a demanda, 20 afirmam que não são suficientes e um professor

não respondeu a questão.

Dos professores que afirmam que os equipamentos são suficientes, alguns dizem que só atendem a demanda, pois é preciso trabalhar em duplas, ou usar o smartphone do aluno. Um aspecto levantado que se mostrou muito interessante é que muitos professores afirmaram que produzem o próprio material adaptando-o às deficiências de cada aluno.

Já os professores que alegam que não são suficientes, responderam que as ferramentas são ultrapassadas, os programas desatualizados, computadores que não rodam programas atuais, internet lenta entre outros problemas, conforme a resposta do professor da E₅₀ : [... *as tecnologias são obsoletas, geralmente incompatíveis com os programas modernos que encontramos disponíveis nas redes sociais/internet*]. O professor da E₁₀ escreveu: [...*tenho duas alunas deficientes visuais que necessitam de outros recursos mais aprofundados para melhor ensiná-la. Quanto aos deficientes intelectuais também é preciso renovar os jogos e materiais para que não se torne rotineira as atividade*].

Embora a maioria dos professores afirme que os recursos são suficientes, 20 professores afirmarem que os recursos não atendem as necessidades de seus alunos é preocupante, pois vários alunos não estão sendo atendidos com as ferramentas necessárias para auxiliar no seu desenvolvimento. De acordo Vygostky (1994), a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada por alguém ou por algum instrumento ou signo e a partir da socialização e da interação entre os seres humanos que o sujeito se desenvolve. Assim, as relações sociais se convertem em funções psicológicas por meio de signos e instrumentos. Os instrumentos são objetos que têm uma utilidade prática e uma finalidade, ou seja, são ferramentas que auxiliam o ser humano na realização de alguma atividade. Para as pessoas com deficiência essas ferramentas são necessárias para que elas possam adquirir autonomia e certa independência em várias atividades escolares e mesmo fora da escola.

Durante seus estudos de Sousa e Prieto (2001) e Prieto e Sousa (2007) constataram que ainda existe um “descaso” pelo poder público quando se trata de educação especial, onde parece ser suficiente a existência de um ambiente físico e a instalação de recursos muitas vezes precários. Já Oliveira (2008), evidenciou discrepâncias entre o que é proposto pela legislação e a realidade das salas recursos. Nesse sentido, as salas de recursos das escolas investigadas apresentam os problemas identificados por essas pesquisas.

Para finalizar apresentaremos os dados sobre a capacitação dos professores para a

utilização das ferramentas que estão na sala de recursos. Dos 51 questionários recebidos, 30 professores afirmaram que receberam algum tipo de capacitação para utilizar as tecnologias de acessibilidade e 21 professores alegaram que não receberam. O professor da E₁₀ nos respondeu: [...*aprendi no dia a dia com a prática mesmo e troca de experiências com os colegas*]. Mesmo os profissionais sendo capacitados para trabalhar na área de educação especial é importante que eles saibam utilizar as ferramentas, já que ele é quem vai ajudar os alunos na sala de recursos, portanto exercendo o papel, como o agente mais experiente, de acordo com Vygotsky (2009).

Arnal (2007) concluiu que não haverá real inclusão, se forem consideradas apenas a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas. Ou seja, é preciso pensar em maneiras de auxiliar os professores, melhorias para as salas de recursos, um ambiente favorável a aprendizagem e que realmente auxiliem os alunos com deficiência.

Considerações Finais

Nosso objetivo, nesse artigo, foi apresentar um levantamento da situação atual das salas de recursos na visão dos professores que atuam nessas salas e que foram implantadas pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais entre os anos de 2005 a 2009. Das escolas investigadas detecta-se que existem escolas que ainda não receberam esse material fornecido pelo MEC e mesmo assim elas estão funcionando com o mobiliário da escola ou com materiais do próprio professor responsável.

Nas escolas municipais de Campo Grande/MS as salas do tipo I, que atendem vários tipos de deficiência com exceção dos alunos cegos ou baixa visão, foram predominantes. Alguns professores responderam que suas respectivas escolas possuem mais de um dos tipos de sala, sendo que os tipos apresentados não são encontrados do plano de implementação do programa pelo governo.

Em algumas escolas os materiais estão em funcionamento e recebem manutenção quando solicitado, não havendo um acompanhamento periódico, porém ainda existem várias escolas com materiais em desuso por falta de concerto ou manutenção, além de computadores desatualizados, com softwares que não funcionam, impressoras sem tinta. Consequentemente nessas escolas sequer as ferramentas que existem atendem as necessidades dos alunos.

Verificou-se que 58 % dos professores receberam algum tipo de capacitação para

manipulem as tecnologias que estão nas salas de recursos, portanto atualmente nem todos que atuam nesses ambientes são capacitados para o uso desses recursos. Essa é uma questão que deverá ser investigada com maior profundidade para se ter um panorama real de como acontece o atendimento nestas salas, pois esse professor é o mediador nesse processo, é um profissional especializado que foi selecionado para atender e auxiliar os alunos com deficiência. É preciso que o governo dê as condições para que esse profissional exerça a sua função da melhor forma possível para que ele possa atender os alunos de acordo com as orientações especificadas para a implantação dos SRMF. Os resultados preliminares revelam que as salas de recursos não estão funcionando adequadamente, em função da inadequação dos meios, principalmente, pela falta de TA atualizadas e também pela falta de capacitação de 42 % dos profissionais envolvidos. Questiona-se, portanto, como esse processo de inclusão pode acontecer sem que realmente os alunos encontrem um ambiente e meios favoráveis para que consigam a autonomia desejada? Em uma próxima oportunidade, dando continuidade a esta pesquisa, discutiremos as possibilidades de revitalizar as SRMF e formas de preparar os profissionais para utilizar os recursos direcionados às reais necessidades dos alunos especiais que estão matriculados nas escolas municipais da Cidade de Campo Grande/MS.

Referências

ARNAL, L. de S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos.** 2007. 133 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2016.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologiaassistiva.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.

CORRÊA, N.M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: mai. 2016.

LORENZONI, I. **Alunos com deficiência terão computadores à sua disposição**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/15646-alunos-com-deficiencia-terao-computadores-a-sua-disposicao>>. Acesso em: fev. 2017.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos**. 128f. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

PRIETO, R. G. SOUSA, S. M. Z. L. **Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo**. Revista Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 375-396, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: fev. 2017

SOUSA, S. M. Z. L. PRIETO, R. G. **Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental da rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 7, n. 1, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Princípios de educação social para a criança surda**. In: VYGOTSKY, L. S. Obras escolhidas. Tomo 5. Fundamentos de Defectologia. Tradução por Prof. Dr. Adjuto de Eudes Fabri, 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16420056/Vigotski-Principios-de-educacao-social-paraa-crianca-surda-traduzido-por-AE-Fabri>>. Acesso em: dez. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. –2 ed. - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

SEQUÊNCIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NAS INTERVENÇÕES COM EXERGAMES EM INDIVÍDUOS COM PARALISIA CEREBRAL

Elaine de Oliveira Santos¹, Manoel Osmar Seabra Júnior²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade

Estadual
Paulista –
UNESP

elaineducacao.os@gmail.com

² Professor Doutor do Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual

Paulista –UNESP

seabrajr.unesp@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O objetivo desse estudo foi descrever os itens de uma sequência didático-metodológica nas intervenções com Exergames em indivíduos com paralisia cerebral. Trata-se de um estudo descritivo acerca dos itens de uma sequência didático-metodológica que foram identificados por meio do planejamento e da coleta de dados de intervenções. Participaram desse estudo cinco indivíduos diagnosticados com paralisia cerebral e idade entre seis e treze anos. Como resultado, foram identificados itens que compreendem a sequência didático-metodológica a saber: 1- Avaliação do indivíduo; 2- Planejamento da Intervenção; 3- Intervenção e 4- Adequação da Intervenção. Concluímos que a elaboração da sequência didático-metodológica descrita nesse estudo apresenta itens significativos, os quais possam colaborar para que os participantes superem dificuldades, realizem atividades sem frustrações e beneficiem-se com as possibilidades que os jogos virtuais oferecem.*

Palavras chave: *Sequência didática. Método. Deficiência. Jogos Virtuais.*

Abstract: *The objective of this study was to describe the items of a didactic-methodological sequence in interventions with Exergames in individuals with cerebral palsy. It is a descriptive study about the items of a didactic-methodological sequence that were identified through the planning and data collection of interventions. Five individuals diagnosed with cerebral palsy and aged between six and thirteen years participated in this study. As a result, we identified items that comprise the didactic-methodological sequence, namely: 1- Individual's assessment; 2- Planning the Intervention; 3- Intervention and 4- Adequacy of Intervention. We conclude that the elaboration of the didactic-methodological sequence described in this study presents*

significant items in which they can collaborate so that the participants can overcome difficulties, perform activities without frustrations and benefit from the possibilities that the virtual games can offer.

Keywords: *Following teaching. Method. Deficiency. Online Games.*

1 Introdução

As novas tecnologias estão presentes e fortemente incorporadas no cotidiano da sociedade. No contexto escolar, elas podem assumir inúmeras formas como blogs, redes sociais, ambientes virtuais, plataformas on-line, games entre outros. Em se tratando de games, especificamente os *Exergames* - que fazem parte de uma categoria de jogos virtuais e definidos por combinar exercícios físicos com jogo, eles podem apresentar-se como um recurso inovador de aprendizagem por promover motivação, oportunidades e experiências inovadoras.

De acordo com Deutsch et al. 2008, os jogos de realidade virtual permitem controlar duração, intensidade do exercício e ambientes que em tarefas reais não permitiriam, além, de possibilitar que os usuários executem tarefas que não são capazes de executar com segurança em situações reais.

Nos indivíduos que possuem paralisia cerebral, os *Exergames* podem contribuir para potencializar habilidades e capacidades motoras, cognitivas e sociais. Além disso, podem motivar a prática de atividade física como: esportes, jogos, danças entre outros, permitindo uma conexão real com o mundo.

A paralisia cerebral é definida como um distúrbio permanente dos movimentos e da postura, em consequência de uma lesão não progressiva do cérebro, denominada também por encefalopatia crônica. As características da paralisia são: a) distúrbios da motricidade e b) alterações da postura, coordenação, movimento e equilíbrio, havendo movimentos involuntários. Tais lesões não afetam os músculos e nervos conectados a medula espinhal, apenas interfere na capacidade do cérebro de controlar os movimentos destes (LEITE; PRADO, 2004; GERSH,

2008). Para Baladi; Castro; Morais Filho (2007), a paralisia cerebral é uma terminologia que inclui uma conjunto de desordens com comprometimento motor, que não são progressivas, mas apresentam condições de mudar.

Considerando que as alterações motoras, advindas do comprometimento motor, são fatores que dificultam a interação da pessoa acometida pela paralisia cerebral com o meio, com o objeto e com seus pares, as intervenções com esses indivíduos devem ser planejadas com o intuito de amenizar as dificuldades acarretadas pela paralisia, como também respeitar as necessidades e potencialidades de cada um.

Nesse sentido as intervenções com *Exergames* para indivíduos com paralisia cerebral, necessitam ser fundamentadas em dois quesitos: a didática e o método. De acordo com Libâneo (2008, pg. 16) a didática é “uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais”. Para Fonseca (2002, pg. 11) o método “envolve técnicas exatas, objetivas e sistemáticas. Regras fixas para a formação de conceitos, para a condução de observações, para a realização de experimentos e para a validação de hipóteses explicativas”.

Diante do exposto, a sequência descrita nesse estudo foi denominada como sequência didático-metodológica.

2 Objetivo

Descrever os itens de uma sequência didático-metodológica nas intervenções com *Exergames* em estudantes com paralisia cerebral.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo acerca dos itens de uma sequência didático-metodológica que foram identificados por meio do planejamento e da coleta de dados de intervenções com *Exergames* em indivíduos com paralisia cerebral. Gil, 2008 relata que este tipo de estudo tem como finalidade descrever características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Os indivíduos desse estudo são participantes de um projeto de pesquisa em andamento no LETAIA (Laboratório de Estudos em Tecnologia Assistiva, Inclusão e Atividade Motora Adaptada) que está em atividade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho” – UNESP de Presidente Prudente/SP, no qual a pesquisadora desse trabalho é integrante e foi colaboradora no projeto referido.

A caracterização dos cinco participantes será apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Caracterização dos participantes			
Participante	Gênero	Idade	Mobilidade
P1	Feminino	06 anos	Deambula
P2	Masculino	07 anos	Deambula
P3	Feminino	13 anos	Deambula
P4	Masculino	12 anos	Mobilidade em cadeira de rodas
P5	Feminino	13 anos	Mobilidade em cadeira de rodas

Fonte: Elaboração própria, 2017

O método e os instrumentos que foram utilizados no trabalho serão descritos no tópico

4: “*Resultados e Discussões*”. Esses expedientes foram utilizados tanto para obter dados da coleta, quanto para identificar os itens que compõe a sequência didático-metodológica elaborada.

4 Resultados e Discussões

A sequência didático-metodológica será apresentada no Quadro 2 e em continuidade, será descrito cada item detalhadamente:

Quadro 2 – Sequência didático-metodológica

Sequência didático-metodológica nas intervenções com <i>Exergames</i> em indivíduos com paralisia				
Itens da sequência	AVALIAÇÃO DO INDIVÍDUO	PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO	4 ADEQUAÇÃO DA INTERVENÇÃO
Instrumentos utilizados para atender aos itens da sequência	GMFCS (quadro resumido) MACS (roteiro de entrevista)	Plano de intervenção	Roteiro de observação Adaptações iniciais	Parceria colaborativa

Fonte: Elaboração própria, 2017

AVALIAÇÃO DO INDIVÍDUO

Com a finalidade de caracterizar os participantes, determinar se eles terão condições motoras suficientes para realizar os jogos virtuais e posteriormente colaborar no planejamento das intervenções, foi aplicado o GMFCS (Gross Motor Function Classification System) (PALISANO et al., 1997) e o MACS (Manual Ability Classification System for Children With Cerebral Palsy) (ELIASSON et al, 2006).

O GMFCS classifica a função motora grossa e o MACS classifica habilidade manual, ambos dos indivíduos que apresentam paralisia cerebral. As duas caracterizam-se como escalas ordinais de cinco níveis que retratam, em ordem decrescente, o nível de independência e funcionalidade.

Foi necessário elaborar dois instrumentos para classificar os participantes no GMFCS e no MACS: o primeiro consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada (Manzini, 2003), que foi realizado com os pais e/ou responsáveis dos participantes com o intuito de avaliar a habilidade manual dos estudantes (MACS). O segundo refere-se a um quadro resumido, relativos à função motora grossa da GMFCS, que foi encaminhado para a fisioterapeuta e terapeuta ocupacional que já realizam atendimento com os participantes e puderam indicar em qual nível estão classificados.

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Com base na condição motora dos participantes, identificada mediante a aplicação do GMFCS e MACS, a pesquisadora em conjunto com o coordenador da pesquisa elaboraram o plano de intervenção, no qual foram definidos: a) objetivos; b) seleção dos *Exergames*; c) materiais e métodos e d) desenvolvimento da intervenção.

a) Objetivos

O objetivo principal estabelecido foi: vivenciar jogos de realidade virtual (*Exergames*), a partir da prática de atividade física associada ao jogo. Os objetivos específicos foram: 1) experienciar variados jogos contidos nos pacotes de games; 2) desenvolver as atividades de forma lúdica, 3) explicar e demonstrar os jogos a serem realizados e 4) Filmar as intervenções e realizar anotações (roteiro de observação e relatório de campo).

b) Seleção dos *Exergames*

Determinado os objetivos, foram selecionados cinco jogos virtuais que fazem parte do acervo de games do LETAIA. Esses jogos apresentam popularidade na categoria dos *Exergames*, característica lúdica, competição amigável e experiências desafiadoras, sendo: 1- *Kinect Adventures*; 2- *Kinect Sports I*; 3- *Kinect Sports II*; 4- *Just Dance 2015* e 5- *Just Dance 2016*.

c) Materiais e métodos

Visando atingir o objetivo proposto, foram estabelecidas 24 semanas de intervenções, com uma intervenção semanal e duração de uma hora com cinco participantes diagnosticados com paralisia cerebral na faixa etária entre seis e 13 anos. As intervenções ocorreram numa escola/entidade de Educação Especial e nas dependências da UNESP, ambas localizadas no município de Presidente Prudente. Para fins de coleta de dados foi

utilizada a técnica de observação participante e não participante com apoio do Relatório de Campo e Filmagem (DESSEN 1995); (MINAYO, 2012); (VIANNA, 2003).

A fim de que os *Exergames* pudessem ser executados, utilizou-se o equipamento Xbox (desenvolvido pela Microsoft). O equipamento vem acompanhado por um sensor nomeado *Kinect* que reconhece o movimento do corpo e que foi ligado diretamente a um projetor de Datashow. Também foi utilizada uma filmadora e como suporte um tripé.

d) Desenvolvimento da intervenção

O desenvolvimento da intervenção contou com as seguintes etapas: Etapa I: Apresentar o jogo, as regras e os movimentos necessários para sua execução (verbalmente e por demonstração); Etapa II: Observar e perguntar quais dificuldades o participante apresenta para executar o jogo e Etapa III Realizar adaptações necessárias para auxiliar nas dificuldades dos participantes.

INTERVENÇÃO

Nesta etapa os *Exergames* selecionados, foram aplicados pela pesquisadora responsável e uma auxiliar. Para coleta de dados foi utilizada a técnica de observação participante (pela pesquisadora) e não participante (pela auxiliar). Esse cuidado se justifica em minimizar um viés pessoal excessivamente forte decorrente das observações e julgamentos (VIANNA 2003).

Dentre as técnicas de observação, optou-se em utilizar a sistemática, a partir de um roteiro de observação (GIL, 2008).

O roteiro de observação elaborado pela pesquisadora foi submetido à validação de conteúdo por dois juízes, que se caracterizam por especialistas na área (games e/ou educação especial) com o intuito de verificar se os instrumentos utilizados nesta pesquisa são válidos (CORRENTE, 2009).

O roteiro de observação foi composto por variáveis pertinentes à paralisia cerebral, e aos *Exergames*, que tem por finalidade atender aos objetivos da pesquisa e obter informações acerca das adaptações necessárias para realização dos jogos virtuais.

No decorrer das intervenções, foram realizadas adaptações iniciais, consideradas nesse estudo como aquelas que são realizadas no momento da intervenção. Para que o participante pudesse apresentar um bom desempenho na execução do movimento e conseqüentemente das jogadas, foi necessário formular e aplicar adaptações por meio de estratégias.

ADEQUAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Com o objetivo de superar a dependência do indivíduo no jogo e realizar as adaptações necessárias para que a execução dos movimentos aconteçam da melhor forma possível, foi necessário que se estabelecesse uma parceria colaborativa com as terapeutas (fisioterapeuta e terapeuta ocupacional) dos participantes.

A parceria colaborativa constituída nesse trabalho fundamentou-se nos pressupostos do trabalho colaborativo, uma vez que essa colaboração visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas, a parceria de trabalho entre profissionais e o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, dentre outras, que sejam mais adequadas para o êxito da aprendizagem e socialização do estudante com deficiência (COOK & FRIEND, 1995, p.4).

Nesse processo, a parceria colaborativa com as terapeutas possibilitou: a) orientação sobre posicionamentos, manipulações e apoio físico que deveriam ser realizados; b) indicação do nível da motricidade global que cada participante apresentou no GMFCS e c) indicação sobre possíveis adaptações (estratégias e recursos) utilizadas para que os participantes executassem os movimentos com menos dependência.

A sequência didático-metodológica apresentada anteriormente é resultado de itens metodológicos que foram aplicados desde o planejamento até o final das intervenções com *Exergames* em indivíduos com paralisia cerebral.

Nos estudos de Diniz (2013) e Pizzaia e Oliveira (2012), as sequências didáticas aplicadas em indivíduos com paralisia cerebral, permitiram descobertas e identificações do aluno em relação aos conteúdos pedagógicos, como também verificaram se a sequência aplicada estava ajustada ou não às condições e necessidades dos mesmos. Sendo assim, a descrição de uma sequência didático-metodológica voltada para esse público é de extrema

relevância, uma vez que pode beneficiar a população acometida pela paralisia cerebral, como também beneficiar com a prática pedagógica dos profissionais que atuam nessa área.

Cabe ressaltar que o plano de intervenção utilizado aqui, foi elaborado de acordo com as necessidades do grupo de participantes dessa pesquisa. Diniz aponta que embora os indivíduos com deficiência apresentem a mesma classificação, elas não podem ser tratadas de modo igual, “no sentido de que os planos de ensino devem ser adaptados para as necessidades específicas de cada aluno” (DINIZ, 2013, p. 6). Nesse sentido, cada plano de aula/intervenção deve ser elaborado de acordo com as especificidades do grupo ou do participante em particular.

5 Conclusão

Para tanto, concluímos que a elaboração da sequência didático-metodológica descrita nesse estudo apresenta itens significativos que vão desde a avaliação do indivíduo com paralisia cerebral até a adequação da intervenção, no qual possam colaborar para que os participantes superem suas dificuldades, realizem atividades sem frustrações e beneficiem-se com as possibilidades que os jogos virtuais oferecem.

Como pesquisadora espero que esse trabalho possa contribuir com novas pesquisas na área de jogos virtuais, especificamente *Exergames* voltados para indivíduos com deficiência e também com a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesse setor.

Referências

BALADI; A.B.P.T; CASTRO N.M.D.; MORAIS FILHO, M.C.; Paralisia Cerebral. In: FERNANDES, A. C, RAMOS, A.C.R, CASALIS, M.E.P, HEBERT, S.K. **Medicina e Reabilitação – Princípios e Prática**. São Paulo: Artes Médicas; 2007, p. 15-35.

CORRENTE, J. E. **Medidas de confiabilidade**. In: VIEIRA, S.(Org.). Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

COOK, Lynne. e FRIEND, Marilyn. **Principles for the practice of collaboration in schools. Preventing School Failure**, 35 (4), 6-9, 1995.

- DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 223-227, 1995.
- DEUTSCH, J. E. et al. Use of a low-cost, commercially available gaming console (Wii) for rehabilitation of an adolescent with cerebral palsy. **Physical Therapy Journal**, v. 88, n. 10, 2008.
- DINIZ, R. O. A. D585g. **Gerando possibilidades de uso da proposta curricular do estado para alunos com necessidades especiais/** Renata Oliveira Alves Diniz; orientadora Edna Maura Zuffi. São Carlos, 2013. 69p.
- ELIASSON, A. C., KRUMLINDE-SUNDHOLM, L., ROSBLAD, B., BECKUNG, E., ARNER, M., OHRVALL, A. M. The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. **Rev Med Child Neurol**. v. 48, n. 7, 2006, p. 549-54.
- FONSECA, J. J. S, **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- GIL, A. C., **Métodos e Técnicas de pesquisa social/Antônio Carlos Gil**. – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE; J. M. R. S.; PRADO, G.F.P. Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociências**, São Paulo, SP, v.12; n.2; p. 41-5, 2004. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.
- MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.
- PALISANO, R., et al. Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. **Dev Med Child Neurol**. v. 39, n. 4, 1997, p. 214-23.
- PIZZAIA L. N., OLIVEIRA S. S. **Integração Da Tecnologia Na Prática Pedagógica Dos Professores De Ciências Em Atendimento Educacional Especializado – O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Vol. 1, 2002.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

TRABALHO COM PROJETOS: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Ana Virginia Isiano Lima¹, Klaus Schlünzen Junior², Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³ e Ana Mayra Samuel da Silva⁴

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

anaisianolima@gmail.com

²Departamento de Estatística, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

klaus@fct.unesp.br

³Universidade Virtual do Estado de São Paulo

pesquisadoradanielle@gmail.com

⁴Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

ana.mayra.ss@gmail.com

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva.

Resumo: *As políticas educacionais brasileiras apontam para a necessidade de que a escola seja um ambiente inclusivo, valorizando as diferenças e promovendo práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva o estudo foi desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. O objetivo consistiu em analisar os reflexos do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino e aprendizagem e construção da consciência sobre o tema do projeto, escolhido pelos estudantes de uma sala, em uma escola pública inserida em uma comunidade de risco e baixos índices de aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa do tipo intervenção, foi realizado inicialmente um diagnóstico (por meio de observação participante e análise documental) do contexto escolar. Na segunda etapa foi realizado o planejamento colaborativo de sequências didáticas, baseadas no trabalho com projetos. Durante a intervenção os estudantes e a professora escolheram um tema por intermédio do qual foram vivenciadas situações de aprendizagem que promoveram a conscientização e a construção do conhecimento. A análise dos dados permite constatar que as práticas relacionadas ao contexto dos estudantes favoreceram a construção da consciência sobre a sua realidade e a construção do conhecimento formal.*

Palavras chave: *Práticas de ensino e aprendizagem. Trabalho com Projetos. Práticas Inclusivas.*

Abstract: *The Brazilian educational policies point to the need that the school become an inclusive environment, valuing the differences and promoting pedagogical practices that promote the learning of all. In this perspective, the study was developed in the Education Master of the São Paulo State University, Campus of Presidente Prudente. The objective was to analyze the reflection of working with projects, in terms of the teaching and learning strategies and development of the consciousness about the project theme, chosen by the students of a classroom, in a public school inserted in a risk community that has low learning rates. Through a qualitative approach of intervention type, initially was made a diagnosis (through participant observation and documentary analysis) of the school context. In the second stage, was developed the collaborative planning of the didactic sequences, based on working with projects. During the intervention, the students and the teacher choose a theme which was experimented learning situations that promoted the consciousness and the knowledge construction. The preliminary analysis of the data allows to verify that the practices related to the student's context promote the construction of consciousness about their reality and the construction of formal knowledge.*

Keywords: *Teaching and learning practices. Working with projects. Inclusive practices.*

1 Introdução

A Educação Inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2007), é um movimento que vem se acelerando a partir da década de 1990, com o reconhecimento de que as instituições de ensino que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, valorizando e reconhecendo as diferenças individuais de cada estudante.

Com uma diretriz educacional prioritária em diferentes países, entre eles o Brasil, que é signatário de documentos legais que preconizam a constituição de escolas que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), se configura o paradigma da Educação Inclusiva.

De acordo com os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994, p.3), as "escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]". Entende-se, assim, que a Educação Inclusiva promove práticas educacionais que incluem todos os estudantes excluídos socialmente, culturalmente, economicamente, e por isso, há a necessidade de se promover situações de ensino e de aprendizagem que considerem cada educando, respeitando o ritmo de aprendizagem de todos.

Para atuarmos na constituição de escolas que atuem com base nessa perspectiva é necessário, conforme Glat e Blanco (2007), a reconfiguração do contexto e da cultura educacional, que deve desenvolver práticas educativas que atinjam a todos os estudantes,

favorecendo, assim, a participação, inclusão social e a construção de uma sociedade inclusiva. Para isso, além da formação da equipe escolar, é necessária a transformação das metodologias de ensino e aprendizagem, bem como das práticas avaliativas.

Diante disso, o cerne deste artigo são os resultados obtidos na pesquisa de Mestrado intitulada “Trabalho com projetos na perspectiva da Educação Inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Presidente Prudente. Entre outros aspectos, a pesquisa buscou o estabelecimento de novas práticas pedagógicas em uma sala com estudantes em situação de risco e problemas de aprendizagem. Usando a pedagogia de projetos, houve a promoção de um processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para os estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal do município de Presidente Prudente/SP, localizada em um bairro periférico e de rearranjo social, com problemas socioeconômicos. Por apresentar resultados insatisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹ a instituição foi considerada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente um contexto em que intervenções em termos de alfabetização, letramento e inclusão deveriam ser propostas em parceria com projetos e universidades do município.

Desse modo, a demanda pela efetivação de parcerias que resultassem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes permitiu que a pesquisa fosse direcionada a partir da utilização de práticas de ensino e aprendizagem que tinham como princípios a valorização do contexto, das especificidades e das diferenças que norteavam a sala de aula em que o estudo foi realizado. Moraes (2008) enfatiza que os melhores resultados educacionais ocorrem quando há a preocupação em gerar experiências de aprendizagem a partir dos projetos propostos pelos estudantes, pois, assim, há o afloramento da criatividade e das habilidades. Nessa perspectiva, o trabalho com projetos se configurou como uma possibilidade para a reelaboração das práticas educativas a partir da valorização dos interesses dos educandos.

¹¹ O IDEB tem como objetivos medir a qualidade do aprendizado dos estudantes brasileiros e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O índice configura-se como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos. A escola em que a pesquisa foi desenvolvida apresentava, no ano de 2011, a pior nota entre as escolas municipais de Presidente Prudente/SP, atingindo a média 3,7.

Conforme Almeida (2011), o desenvolvimento do trabalho com projetos em sala de aula permite o rompimento com a limitação das atividades relacionadas ao saber disciplinar, permitindo, assim, a criação de novas situações de ensino e aprendizagem, que se aproximem da realidade e do contexto dos estudantes. Além disso, as ações desenvolvidas no projeto permitem a mobilização de "saberes específicos para enfrentar situações reais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a autonomia em relação à própria vida e ao trabalho". (ALMEIDA, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos aproxima a escola ao contexto em que os estudantes estão inseridos, proporcionando condições para que, a partir da interdisciplinaridade, os conteúdos escolares se aproximem da vida dos educandos por meio de temas específicos. Araújo (2014) enfatiza que, além de trabalhar os conhecimentos científicos e culturais tradicionais, as instituições de ensino devem desenvolver práticas que valorizem os conhecimentos que surgem do contexto dos estudantes. "Os temas cotidianos e os saberes populares são o ponto de partida, e muitas vezes também de chegada, para as aprendizagens escolares [...]" (ARAÚJO, 2014, p. 70).

Ao pensarmos no termo projeto, surge a ideia de perspectiva, de que algo será realizado a partir de certas ações. Hernández (1998, p. 22) encontra nesse termo um procedimento de trabalho que diz respeito "ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos [...]". Em relação ao ensino e a aprendizagem, encontramos no termo projetos a possibilidade de construir uma prática conscientizadora e problematizadora, pois o seu desenvolvimento vincula os conhecimentos científicos à vida dos estudantes, que se tornam sujeitos ativos em todo o processo.

Durante o desenvolvimento do trabalho com projetos, os estudantes

- a) participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem dele) e em que utilizam diferentes estratégias de pesquisa;
- b) podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e
- c) são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o "outro" e compreender o seu próprio entorno pessoal e cultural (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 86).

Nessa perspectiva, o artigo é centrado na análise sobre os reflexos do desenvolvimento do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino do docente e da aprendizagem dos estudantes, bem como a construção da consciência sobre a temática vivenciada.

2 Metodologia

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, pois conforme Lüdke e André (1995, p.13) a abordagem qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]”. Bogdan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa possui cinco características, que se expressam em grande parte dos estudos desenvolvidos com base nessa abordagem. Diante disso, a pesquisa realizada é caracterizada como qualitativa por apresentar características definidas pelos autores, que são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...].
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

De modo a articular a pesquisa desenvolvida com as características apresentadas pelos autores, é possível perceber que a investigação qualitativa permitiu a aproximação ao contexto em que os estudantes estavam inseridos. Para Bogdan e Biklen (1994) os investigadores que atuam com base na abordagem qualitativa se preocupam com os locais de estudo, por isso os frequentam.

Primeiramente inscrita e protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 10206912.2.0000.5402, o trabalho de campo foi realizado na escola no período de maio a dezembro de 2015, em encontros de duas a três vezes por semana, favorecendo, assim, a compreensão das ações que ocorriam naquele espaço.

Em relação a sua característica descritiva, os dados coletados durante as observações e intervenções foram registrados no diário de campo e capturados em fotografias, para ilustrar de forma minuciosa as ações que ocorreram. Além disso, utilizamos entrevistas sistemáticas com alguns participantes do estudo para compreender o contexto e as configurações do espaço escolar.

As outras características definidas pelos autores se aproximam da pesquisa desenvolvida no sentido de que as intervenções realizadas priorizavam o processo, a participação e envolvimento dos estudantes e professora e a sua percepção enquanto sujeitos ativos na construção do novo conhecimento. Outro aspecto a se considerar é que os dados foram analisados com o intuito de contribuir com o contexto pesquisado, indicando novas possibilidades de se ensinar e aprender a partir da valorização das especificidades de cada estudante e de sua realidade.

Diante dessas premissas, o estudo de caráter qualitativo se configura como uma pesquisa do tipo intervenção. Na pesquisa em educação, o pesquisador que utiliza a intervenção tem a possibilidade de compreender as adversidades que envolvem o local a ser pesquisado. A partir disso, há a possibilidade de intervir, utilizando novas possibilidades que podem transformar esse ambiente. Castro (2008, p.28) entende que esse tipo de pesquisa "aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam". A partir das observações realizadas na instituição de ensino e da verificação do contexto, que ocorreu juntamente com os estudantes, professora da sala de aula e equipe gestora, foi possível intervir e desenvolver estratégias de ensino, relacionadas ao trabalho com projetos.

3 Resultados e Discussões

O planejamento das ações desenvolvidas no projeto ocorreu juntamente com a professora da sala de aula, que participou ativamente durante todo o processo. As estratégias e atividades organizadas consideravam as necessidades e especificidades dos estudantes, bem como, o contexto escolar e social em que estavam inseridos, para que, assim, as ações vivenciadas fossem significativas, conforme preconizam Santos e Schlünzen (2016).

Para iniciarmos o trabalho com projetos na sala de aula, consideramos os preceitos de Hernández e Ventura (1998) e Araújo (2014), que enfatizam que o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos é a escolha do tema, que tenta responder aos questionamentos dos

estudantes e busca relacionar os conteúdos científicos e culturais ao contexto em que estão inseridos. Diante disso, a primeira estratégia realizada foi questionar os estudantes do 5º ano B sobre qual temática seria desenvolvida durante o projeto.

Considerando o contexto social em que estavam inseridos, realizamos questionamentos que pudessem mobilizar a reflexão sobre qual tema era necessário e relevante para ser pesquisado e estudado naquele momento. Araújo (2014) destaca que o trabalho com projetos coloca os estudantes, professores e a equipe escolar no centro do processo educativo, na tentativa de responder os problemas sociais. Por isso, se fez necessário considerar as concepções que envolviam os estudantes.

Após realizarmos os questionamentos, que envolviam: "*Qual tema pode ser escolhido para compreendermos o nosso bairro?*" "*Como podemos atuar na transformação da nossa realidade?*" "*O que podemos fazer para sermos percebidos na escola e para mobilizar outros estudantes?*", os estudantes decidiram que o tema *Drogas* seria o mais relevante para ser estudado naquele momento.

Diante da escolha, verificamos que o contexto social em que estavam inseridos influenciou a definição do tema, pois, conforme relatos da equipe gestora, o bairro enfrentava problemas com usuários de drogas e, identificamos, a partir de diálogos estabelecidos com os estudantes, que esses problemas eram inerentes em alguns de seus familiares e conhecidos.

Dialogamos com os estudantes para definirmos qual questionamento nortearia o desenvolvimento das ações que seriam realizadas no projeto. Hernández e Ventura (1998) apontam a necessidade de se estabelecer uma série de hipóteses sobre o que se espera saber, bem como, as perguntas que devem ser respondidas. Assim, os estudantes definiram que iam compreender as concepções que envolviam a prevenção do uso de drogas, para que, assim, pudessem refletir sobre o contexto social em que estavam inseridos. Dessa forma, o problema a ser resolvido pelos estudantes foi: *Como podemos atuar na prevenção do uso de drogas em nossa escola e em nossa comunidade?*

As intervenções realizadas na sala de aula iniciaram-se a partir da identificação dos aspectos que seriam trabalhados no projeto. Considerando os saberes prévios que os estudantes tinham em relação à temática, refletimos sobre novas ações, que poderiam resultar na construção de novos conhecimentos. Conforme Hernández e Ventura (1998), essa ação permite

antecipar como será o desenvolvimento do projeto, auxiliando, assim, no planejamento das atividades que devem ser realizadas.

Diante disso, os estudantes iniciaram uma tarefa de busca de informações que contemplavam e ampliavam a temática do projeto. Ao lermos e refletirmos juntos sobre os textos, verificamos que os estudantes buscavam participar das discussões, cada um de sua maneira, destacando sempre exemplos percebidos em seu contexto social. Durante o debate sobre os tipos de drogas existentes, um dos estudantes apontou: "*meu pai fuma bastante, eu joga os cigarros no lixo escondido*", nessa mesma concepção, outro estudante disse: "*meu pai bebia, mas agora parou porque ele vem aqui na escola agora*". Assim, Freire (2013) acrescenta que os estudantes expressam níveis de percepções sobre a sua realidade a partir da visão de mundo que possuem e das relações que estabelecem com o tema.

Após o processo de busca, solicitamos que os estudantes realizassem o tratamento das novas informações, como preconizam Hernández e Ventura (1998). De acordo com os autores, esse processo pode ser realizado individualmente ou coletivamente, considerando os seguintes aspectos: a informação oferece visões da realidade; a informação pode ser diferente; as novas aprendizagens permitem a realização de novos questionamentos (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). Para isso, os estudantes sugeriram que cada um escolhesse uma maneira de expressar o entendimento em relação às informações coletadas. Considerando os preceitos de Mantoan (2008) e Schlünzen (2015), que enfatizam que o sucesso da aprendizagem é relacionado a exploração dos talentos e habilidades de cada um, permitimos que cada estudante escolhesse a maneira de se expressar. Ao propormos a atividade, cada estudante apresentou um nível de compreensão. Alguns expressaram o entendimento a partir de desenhos, textos curtos, frases e criação de paródia.

Considerando as concepções dos estudantes em relação à temática vivenciada, as atividades seguintes envolviam a busca de informações, realizada inicialmente e, perpassavam por uma pesquisa de campo, realizada na sala do 4º ano A. Santos e Schlünzen (2016) apontam que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante o trabalho com projetos transforma os estudantes em seres atuantes, que têm a oportunidade de descobrirem suas competências e habilidades, fatos esses, que foram vivenciados durante esta pesquisa.

Após a coleta de dados, as respostas foram verificadas e, a partir disso, envolvemos textos que apresentavam gráficos e tabelas, para que, assim, os estudantes tivessem acesso a

diferentes maneiras de tratar as informações coletadas. Para que os dados fossem organizados, os estudantes sugeriram a confecção de cartazes, pois, assim, teriam a oportunidade de mostrar o trabalho realizado para os membros da escola.

Evidenciamos, assim, que ao valorizarmos o contexto e as diferenças existentes entre os estudantes, provocamos situações de ensino e aprendizagem que geraram a participação de todos, pois, conforme Hernández e Ventura (1998), Araújo (2014) e Santos e Schlünzen (2016) o trabalho com projetos permite a construção da aprendizagem de forma desafiadora, pois os conceitos podem ser vividos, formalizados e aprendidos de maneira globalizada, relacionando-os ao contexto e a realidade dos estudantes.

Diante das ações desenvolvidas, destacamos que os estudantes tiveram acesso a diferentes tipos de textos proporcionando, assim, atividades de leitura e interpretação, a partir da escrita e incentivo ao diálogo e as diferentes formas de expressão. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa de dados, organizar os dados coletados e sistematizar os principais aspectos, a partir do problema que envolveu o projeto.

4 Considerações Finais

A partir da descrição dos dados, resultados e análises evidenciamos que o trabalho com projetos possibilitou que os estudantes atuassem na sua aprendizagem, a partir do desenvolvimento de atividades que valorizaram o contexto educacional e social em que estavam inseridos. Além disso, as práticas vivenciadas proporcionaram a construção da consciência dos estudantes em relação à temática do projeto, pois eles tiveram a oportunidade de compreender e refletir sobre a problemática investigada.

Ao desenvolvermos práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelo trabalho com projetos, compreendemos que a reinvenção do modelo educativo perpassa pela mudança de atitude, crenças e valores diante da constituição de uma escola inclusiva. Para isso, há a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas práticas pedagógicas que favoreçam todos os estudantes, como preconiza Mantoan (2008).

Para que as estratégias de ensino e aprendizagem se reconfigurem, devemos valorizar os conhecimentos dos estudantes, as diferenças que os norteiam e as habilidades que possuem, para que, assim possamos agir na remoção de barreiras que impeçam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2011.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa, FAPERJ, 2008. p. 21-42.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa:** formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

UMA PROPOSTA INCLUSIVA: O USO DO ARDUINO NO ENSINO DE FÍSICA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

AN INCLUSIVE PROPOSAL: THE USE OF ARDUINO IN PHYSICS TEACHING FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Fernando Carlos Rodrigues Pinto¹, Érika Aparecida Navarro Rodrigues².

¹Mestrando, MNPEF – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

ferik09@yahoo.com.br

²Mestranda em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

erikaro3@hotmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A educação do século XXI tem o processo de inclusão escolar como grande desafio. A estruturação da prática pedagógica é, portanto, indispensável, para atender às necessidades de todos os alunos. Desenvolver o Currículo de Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em uma sala regular de Ensino Médio, com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), exige dos professores a utilização não só de diferentes recursos, mas também de um conjunto de estratégias metodológicas de ensino adequadas, a fim de promover a aprendizagem com equidade e acessibilidade. Para isso, os conteúdos de mecânica dos movimentos para a segunda série do Ensino Médio de uma escola pública foram adaptados, usando a plataforma Arduino, bem como materiais foram criados, com o intuito de incluir o estudante no ambiente social e tecnológico, e de favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades referentes a esses conteúdos.*

Palavras chave: *Ensino de Física, Adaptações Curriculares, Arduino.*

Abstract: *Education in the 21st century has the process of school inclusion as a great challenge. The structuring of pedagogical practices is, though, indispensable, in order to meet the needs of all students. To develop the Physics Curriculum of São Paulo State's Education Department, in a regular high school classroom with Special Education Target Audience Students (EPAEE), teachers are required to use not only different resources, but also teaching methodological strategies in order to promote learning with equity and accessibility. With this in mind, contents of movement mechanics applied for high school second year in a public institution were adapted by means of the Arduino platform as well as materials were created in order to include the student in the social and technological environment and favor the development of skills and abilities related to those contents.*

Keywords: Physics Teaching, Curriculum Adaptations, Arduino.

1 Introdução

Quando refletimos sobre a escola, é possível perceber que, ao longo do tempo, ela constituiu um espaço de múltiplas práticas, com múltiplas determinações e sob múltiplas formas de controle. Essas circunstâncias, segundo Cortella (2014, p.13), provocam no docente um estado de cautela, levando-o a apresentar certa resistência à promoção de novas práticas pedagógicas. Porém, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os ambientes escolares têm se tornado cada vez mais ricos em possibilidades de flexibilização das técnicas educacionais, o que, a partir de um referencial sólido, permite a inserção de novas práticas pedagógicas, principalmente aquelas referentes à Educação Inclusiva, cujo objetivo é criar meios de promover a equidade entre os sujeitos, minimizando as diferenças culturais, sociais, raciais, físicas ou intelectuais, de forma a garantir o acesso de todos ao conhecimento e sua participação na vida comunitária, enfim, um futuro coletivo melhor para humanidade.

Este artigo tem por objetivo discutir os resultados alcançados a partir do desenvolvimento de estratégias diferenciadas no ensino regular de Física, utilizando métodos e materiais adaptados, conforme as necessidades de um estudante diagnosticado com deficiência física/lesão cerebral.

2 Referencial Teórico

Os mecanismos de equidade no contexto escolar podem ser expressos por meio das adaptações curriculares. Segundo Leite (2008, p.8), essas adaptações são um conjunto de ações determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação, entre elas a que confere à escola o dever de mobilizar esforços e providenciar recursos necessários que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades de aprendizagem de cada um.

A política de inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia em rever concepções e

paradigmas, bem como desenvolver potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28)

Na perspectiva de alcançar um ensino inclusivo, foi elaborada uma sequência de atividades para a classe onde havia um Estudante Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). O processo aconteceu com alterações e/ou modificações no procedimento educacional para o ensino de Física na segunda série do Ensino Médio. O conteúdo curricular trabalhado foi o de mecânica dos movimentos, conforme proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Os objetivos das atividades foram alinhados aos níveis propostos por Sasaki (2003) apud Leite (2008, p.10), os quais pressupõem as seguintes iniciativas:

- arquitetônica (eliminação ou desobstrução de barreiras ambientais);
- atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e quaisquer discriminações);
- comunicacional (adequação de código e sinais);
- metodológica (adequação e flexibilização de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos);
- instrumental (adaptação de aparelhos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos).

O planejamento e o desenvolvimento metodológico do processo de ensino e aprendizagem foram articulados conforme o conceito de sequências didáticas, definido por Zabala (1998) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

A organização das atividades visa a que todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem sejam coordenadas entre si, de modo a torná-lo mais eficiente e eficaz dentro da sala de aula, a fim de atingir o objetivo comum. Sua base epistemológica está apoiada na teoria construtivista de Ausubel e no processo de aquisição do conhecimento definido como aprendizagem significativa. Para Moreira (2000),

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2000, p.3)

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel leva em consideração os conhecimentos prévios que o indivíduo tem, os quais denomina subsunçores, considerados como ancoradouros para as novas informações, até que estas adquiram novos significados e se transformem em novo conhecimento. Segundo a teoria ausubeliana, para que a aprendizagem seja significativa, também é fundamental que o indivíduo seja exposto a um material potencialmente significativo, ou seja, relacionável ou incorporável à sua estrutura cognitiva, de maneira não arbitrária e não-literal. Porém, também é necessário que o aprendiz se predisponha a aprender, ou seja, queira se relacionar com o novo objeto de conhecimento.

Esta condição implica o fato de que, independentemente de quão potencialmente significativo possa ser o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos). (Moreira, 1999, p. 23)

Para as atividades em questão, foi planejado o uso das TDIC como material potencialmente significativo, principalmente o Arduino, o qual pode ser assim considerado devido tanto à sua facilidade de manipulação, quanto ao fato de a coleta de dados ser muito próxima à dos dispositivos tecnológicos móveis usados pelos os alunos em seu acesso ao mundo digital.

O Arduino é uma plataforma livre de *hardware* e *software*, baseada em um microcontrolador de código aberto. Surgida em 2005, na Itália, essa tecnologia, que possibilita a montagem de uma série de experimentos, principalmente no âmbito da Física, permite que seus usuários, mesmo tendo pouco domínio de programação, consigam realizar tarefas relativamente complicadas.

Quando conectado a um computador via USB, o Arduino pode fazer leitura e controle de sinais analógicos e digitais, o que torna possível acoplar a ele diversos tipos de sensores, motores e outros equipamentos por meio de circuitos elétricos simples. A flexibilidade dessa plataforma e o seu baixo custo de aquisição favorecem a organização e a execução de experimentos de Física. De acordo com Santos (2014, p.13),

Apesar de ainda ser uma ferramenta pouco explorada no campo educacional, as vantagens e benefícios do Arduino no ensino de Física, quando usado em conjunto com as atividades de laboratório, têm se mostrado muito promissoras (Souza et al., 2011). Pois essa ferramenta possibilita que o estudante, ao coletar e analisar os dados no desenvolvimento dos experimentos compreenda os conceitos e interprete fórmulas associadas a fenômenos físicos concretos e apresentados de forma contextualizada, podendo promover a uma aprendizagem significativa. Aliado a tudo isso, também é possível apresentar aos estudantes o universo da lógica da programação, permitindo-lhes um maior domínio da tecnologia.

Para facilitar o entendimento da linguagem de programação do Arduino pelos alunos e, principalmente, a interface entre usuário e computador, foi usado o *software* chamado *Scratch for Arduino* (S4A). Criado no *Massachusetts Institute of Technology*-MIT, aplica uma linguagem iconográfica para crianças, com a finalidade de ajudar a desenvolver o raciocínio lógico matemático. Segundo Balaton (2016, p. 28) o *Scratch*

utiliza interface gráfica e módulos de programação em blocos o que o torna muito fácil e intuitivo. Para “programar” basta encaixar os blocos como um brinquedo de montar, quebra cabeças, dentro de uma estrutura lógica. Os blocos são separados por cores de acordo com suas funções e para cada função temos uma série de comandos que podem ser agrupados livremente caso se encaixem.

Com o S4A, foi possível desenvolver uma simulação computacional simples de movimento unidimensional, em que todos os alunos, principalmente aquele com necessidades especiais, conseguissem interagir com a situação.

3 Referencial Metodológico

A metodologia da atividade teve como base as etapas propostas por Zabala (1998):

1ª Etapa - Planejamento e construção de materiais: o professor de Física construiu suportes, adequações, ligações entre periférico e Arduino e a simulação computacional. Foi criado um material para a interação dos alunos, sobretudo para o EPAEE. Foram realizadas adaptações nos suportes para as placas de Arduino e no sensor periférico de movimento (*joystick*) e suas respectivas ligações. Como o EPAEE tem limitações motoras, foram colados

materiais antiderrapantes na base inferior dos suportes, a fim de tornar estável o uso desse aparato.

A interface de simulação computacional foi construída com o *software* S4A e constituída de: cenário urbano, imagem de carrinho que se desloca quando o usuário interage com o *joystick*, marco zero, trajetória retilínea, marcadores de distância e de velocidade, deslocamento vetorial, sinalizadores audiovisuais de metas a serem atingidas dentro da atividade.

2ª Etapa - Início da sequência didática na sala de aula, com exposição do conteúdo a ser estudado e das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Os conteúdos apresentados para os alunos foram: características comuns e formas de sistematizar os movimentos segundo trajetórias, variações de velocidade etc.; estimativas e escolha de procedimentos adequados para a realização de medidas. A partir desses conteúdos, pretendia-se que os alunos adquirissem competências e habilidades em descrever e comparar características físicas, assim como parâmetros de movimentos de veículos e outros objetos em diferentes linguagens e formas de representação.

3ª Etapa - Contextualização e levantamento dos conhecimentos prévios. Nesta etapa foi realizada a contextualização expositiva referente a uma situação problema envolvendo os conteúdos a serem estudados. Foram levantados os conhecimentos prévios e as hipóteses dos alunos; para o EPAEE, o questionamento se deu sob a forma maiêutica socrática, promovendo sua interação com os demais através de situações do seu cotidiano, como pontos de saída e de chegada em seu trajeto até a escola, velocidade, valores de distâncias e de deslocamentos. Nesse momento, o aluno demonstrou ter dificuldade em diferenciar os termos usados (deslocamento e distância).

Após o levantamento dos conhecimentos prévios e das hipóteses, foi exposta uma nova situação problema, e os alunos foram indagados se distância e deslocamento tinham o mesmo significado. Assim, a partir de uma exposição dialogada, tendo como referência o cotidiano dos alunos, foi desenhado na lousa um trajeto entre duas cidades vizinhas conhecidas e, para análise desse trajeto, usou-se um plano cartesiano. Foram levantadas mais hipóteses quanto a distâncias e deslocamentos, agora com unidade de medida em quilômetros.

4ª Etapa - Esquematização dos contextos apresentados: tratamento da informação com o detalhamento dos caminhos possíveis para atingir o mesmo fim na resolução da situação problema. O objetivo foi trabalhar a diversidade e a multiplicidade das questões no ambiente escolar, especialmente com o EPAEE. Nesta etapa, foi importante a parceria com a professora do Apoio Pedagógico Especializado (APE), mediadora que acompanha o aluno nas aulas. Ela interpretou as respostas dadas pelo aluno, facilitando a comunicação entre os pares.

5ª Etapa - Manipulação do aparato da experiência física: disponibilização, primeiramente para o EPAEE, da simulação computacional (Figura 1) sobre distância e deslocamento. Para tal, foi utilizado um computador portátil onde estava instalado o *software* S4A e acoplado o Arduino em conjunto com o *joystick*. Dessa forma, mesmo com suas dificuldades motoras, o aluno conseguiu realizar muito bem a movimentação do carrinho pela tela do computador.

Figura 1: Interface de simulação computacional



Fonte: Autores (2017).

Quando questionado pelo professor sobre os conceitos de distância e deslocamento, respondeu oralmente, de forma positiva, de acordo com as competências e habilidades propostas na situação de aprendizagem. Demonstrou dúvida apenas quanto à classificação do deslocamento e a velocidades positivas e negativas. Logo após, os demais alunos também puderam realizar a experiência usando o aparato tecnológico e tiveram acesso à linguagem de programação do S4A.

6ª Etapa - Sistematização: organização dos conceitos desenvolvidos no processo de resolução da situação problema. Tendo todos realizado a experiência, foram sistematizados, na

lousa, os conceitos de distância, deslocamento e velocidade vetorial, fazendo comparação entre os conhecimentos prévios, a experiência prática e os novos conceitos físicos estudados.

7ª Etapa - Vivência do conhecimento: generalização dos conteúdos aprendidos através de sua aplicação em situações do cotidiano. Nesta etapa, foram expostas, oralmente, mais situações problemas, e os alunos foram instigados a usar aquilo que aprenderam, com o intuito de solucioná-las. Para o EPAEE, foram feitas as mesmas questões do início da aula: pontos de saída e chegada no percurso até a escola, distância e deslocamento. Dessa vez, conseguiu determinar os conceitos físicos com poucos desvios de teoria, demonstrando sensível sedimentação dos conhecimentos, baseados na simulação computacional intermediada com o Arduino.

8ª Etapa - Avaliação formativa: os estudantes foram avaliados desde o início da sequência didática até a aplicação do conhecimento em situações problemas. Durante o processo de realização das atividades, a avaliação aconteceu em dois níveis distintos: foram consideradas a participação e a interação dos alunos frente aos questionamentos, bem como a transposição do conhecimento construído na resolução de diversos problemas do cotidiano, prevendo o padrão físico em outros movimentos.

4 Discussão de Resultados

Foi possível perceber, na adaptação curricular realizada, os seguintes aspectos:

- a busca por recursos pedagógicos acessíveis e atividades direcionadas criou um ambiente favorável para Construção Contextualizada e Significativa (CCS), conforme definida por Schlünzen (2005). As mudanças arquitetônicas e atitudinais na interação em sala de aula foram de extrema importância, pois privilegiaram o desenvolvimento do aluno de inclusão fazendo-o sair de uma situação passiva para uma situação proativa;
- a aplicação das metodologias inclusivas, através das TDIC, permitiu administrar melhor a diversidade dentro do ambiente escolar, o que foi evidenciado pela manifestação da variedade de atitudes desenvolvidas pelos alunos. O EPAEE conseguiu expor suas ideias, valores e opiniões sobre o assunto da aula, favorecendo assim a equidade;

- a comunicação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) foi potencializada, pois o professor desempenhou o papel de mediador e os alunos, de protagonistas do seu conhecimento. Nessa dialógica, os laços afetivos e de empatia puderam ser estreitados, fazendo que tanto estes como aquele aprendessem em conjunto;
- as adaptações de materiais para a prática pedagógica proporcionaram maior aproximação da tecnologia usual do dia a dia com o saber científico formal; para o estudante portador de necessidades especiais, foi uma oportunidade de acessibilidade e equidade;
- a avaliação tornou-se mais igualitária, pois, em face das várias possibilidades de situações avaliativas, foi possível diagnosticar as múltiplas inteligências no ambiente de sala de aula.

Quanto aos questionamentos feitos aos alunos, os resultados foram mais sensíveis em relação ao EPAEE, conforme demonstram as respostas orais apresentadas às três questões iniciais: existe diferença entre distância e deslocamento? O que é distância? O que é deslocamento? Definiu distância como “todo o caminho”, conceito que, diante de suas limitações, está correto, pois era esperado que entendesse distância como a grandeza escalar do movimento, sem levar em consideração a direção desse movimento. Quanto a deslocamento, o aluno percebeu a diferença entre o ponto final e o ponto inicial da trajetória, e conseguiu também observar o zero cartesiano. Não conseguiu, contudo, distinguir a representatividade dos sinais que acompanham os valores dos vetores que indicavam os movimentos.

Em suma, quanto à primeira questão, demonstrou entender com clareza a diferença entre as variáveis. Em relação à segunda questão, como já havia respondido que era a “distância total”, foi indagado se, no caso de o carrinho bater no final do caminho e voltar, haveria acréscimo ou subtração do total. Respondeu que haveria soma. Para responder a terceira questão, o aluno, com o apoio dos estímulos audiovisuais, logo percebeu o zero deslocamento ou zero cartesiano, pois quando o carrinho passava pelo ponto zero do trajeto era emitida uma mensagem visual e sonora que dizia “Parabéns! Você chegou ao seu destino!”. Em seguida, observou que quando o carrinho passava pelo zero no sentido da esquerda para a direita, o deslocamento aumentava e, no sentido oposto, diminuía. No entanto, não conseguiu determinar a posição vetorial do carrinho.

Quantitativamente, portanto, o aluno acertou cerca de 80% das perguntas que lhe foram feitas, o que demonstra que a adaptação curricular realizada conseguiu cumprir seus objetivos e proporcionar uma aprendizagem significativa.

5 Conclusões

Os resultados esperados após o desenvolvimento da sequência de atividades com finalidade inclusiva foram alcançados: com alto grau de receptividade e de participação, principalmente o EPAEE, que participou de forma ativa e expôs sua devolutiva por diversas vezes de maneira precisa, os alunos conseguiram descrever e comparar características físicas e parâmetros de movimentos. Desenvolveram a capacidade de articular as diferentes linguagens e formas na representação científica, e suas devolutivas, durante o processo, mostraram a descrição assertiva dos processos físicos nas situações cotidianas.

Com a execução da experiência desafiadora aqui descrita, foi possível atender as necessidades específicas do EPAEE, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem e, ainda, promover condições de acesso ao ensino regular, conforme as perspectivas da Educação Inclusiva.

Referências

- ARDUINO. Disponível em: < <http://www.arduino.cc>> Acesso em: 10 fev. 2017
- BALATON, M.; CAVALCANTE, M. A.; TEIXEIRA, A. C. **O estudo das cores com Arduino Scratch e Tracker**. Física na Escola. São Paulo. v. 14, n. 1, p. 27-33, mai. 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SASSAKI, R. **A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos**. Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003.
- LEITE, L. P. **Práticas educativas: adaptações curriculares**/ Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Atas do Terceiro Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa, 2000.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Primeira Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SANTOS, E. M. F. **Arduino: Uma ferramenta para aquisição de dados, controle e automação de experimentos de óptica em laboratório didático de Física no Ensino Médio**. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SCHULÜZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas**. 2000. 212 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UM NOVO OLHAR PARA INCLUSÃO: ADEQUAÇÃO DE CURRÍCULO PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Josana de Cássia Trojan Zakczewiski¹, Denise Ivana de Paula Albuquerque², Matheus Augusto Mendes Amparo³

¹Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
fabianosss@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
denise@fct.unesp.br

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
matheusmendes777@gmail.com

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho teve como objetivo fomentar a discussão sobre o processo de adequações no acompanhamento pedagógico de um estudante com deficiência visual. Na medida em que um estudante deficiente visual está inserido em uma escola pública, tem direito à qualidade de ensino tanto quanto outro estudante, mas, no entanto, o processo de inclusão só poderá acontecer se houver estudo e ação coletiva para adequar o currículo à realidade e necessidade do estudante. Os resultados apontam que a legislação e o cumprimento dela para ações de inclusão inseriram estudantes que foram prontamente acolhidos como “diferentes ou especiais”, os professores e a comunidade escolar limitam-se na prática a agir com respeito, usar de sensibilização para garantir uma permanência. Esta questão nem sempre está associada à aprendizagem em razão da escola desconhecer ou não ter oportunidade de compreender como a adequação do currículo precisa ser feita, quantos e quais são os recursos de acessibilidade possíveis e as quais experiências que podem ser compartilhadas para que relação entre professor e estudante se estreite quando as práticas diárias são verdadeiramente partilhadas.*

Palavras chave: *Adequação de Currículo. Deficiência Visual. Legislação.*

Abstract: *The present work aimed to foster discussion on the adaptation process in the pedagogical accompaniment from a student with visual impairment. To the extent that a visually handicapped student is inserted into a public school, is entitled to quality of education as much as another student, but, however, the process of inclusion can only happen if the study and collective action to adapt the curriculum to the reality and needs of the student. The results show that the legislation and the fulfilment of it for inclusion actions entered students who were readily accepted as "different or special", the teachers and the school community is limited in practice to act with respect, use awareness to ensure permanence. This question is linked to learning because of the school ignore or don't have the opportunity to understand how the appropriateness of the curriculum needs to be made, how many and what are the possible accessibility features and experiences that can be shared for that relationship between teacher and student narrow when daily practices are truly shared.*

Keywords: *Fitness curriculum. Visual Impairment. Legislation*

1 Introdução

A inquietação de professores quando se deparam com casos de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), sejam quais forem suas necessidades adaptativas em sua condição física ou de natureza intelectual, em sua sala de aula, sempre é o foco de reflexão, que exige que a inclusão seja discutida por qualquer profissional da educação, em especial para quem trabalha em escolas públicas. Quando a questão é, inclusão de um estudante com deficiência visual, a primeira preocupação é com a linguagem escrita e, com a adequação de recursos para um real aproveitamento do potencial de compreensão. O que exigirá um trabalho específico, como o uso de braile, ou comunicação por meio de tecnologia. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o “Dia Internacional dos Direitos Humanos”, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário, que propaga essa discussão.

No Brasil, foi promulgada através do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 e no artigo 21 (2009) define:

- Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;
- Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braile, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;
- Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;
- Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;
- Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais. (Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).

As escolas garantem, em geral, que os recursos cheguem até ao estudante, como a máquina de braile, as apostilas e livros na linguagem grafada, até mesmo atlas e globos

terrestres adaptados, o computador para que ele utilize recursos para ouvir e digitar suas sínteses de aprendizagem. O esforço de adequação e acolhimento para que ao estudante com deficiência visual se integrem à rede pública de ensino, fazem parte de políticas públicas articuladas com centros de produção e, pesquisa educacional em prol da melhoria de ensino.

No Estado de São Paulo, foram criados como Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP) que torna acessível através da orientação aos professores nas Diretorias de Ensino, pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP de Educação Inclusiva) ou Supervisores de Ensino. O CAP define o atendimento necessário ao portados de Deficiência Visual, a partir sua criação, através da Resolução SEE 135, de 18 de julho de 1994, cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 3º do Decreto 38.641, de 17-5-94, e considerando que:

- a política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento ao Deficiente Visual matriculado em unidades escolares que disponham ou não de salas de recursos específicos;
- a informação do livro Braille e a produção e distribuição de materiais específicos a esse tipo de clientela devem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- a ação de capacitação e aperfeiçoamento de professores para atuação nessa área e de projetos integrados com órgãos governamentais, universidades e instituições afins se constituem em objetivos desta Secretaria, (Resolução SEE 135, de 18 de julho de 1994).

As articulações e as ações necessárias para que o estudo a respeito das especificidades dos estudantes tenha o retorno, em termos de recursos e orientações básicas de procedimentos nas salas comuns, onde esses estudantes estão inseridos, são realizadas com OTs (Orientações Técnicas) com os profissionais envolvidos das escolas onde esta realidade se aplica. Embora todos esses recursos estejam disponíveis, a questão problema é como utilizar de forma significativa, visto que, apesar de orientações estejam disponíveis para os professores de sala comum, o domínio da linguagem do braile sempre aparece como um empecilho na prática das aulas e no acompanhamento do currículo nas diferentes áreas do conhecimento é nesse cenário que este estudo foi desenvolvido.

Nesse sentido para este estudo, foi definido como objetivo contribuir para o debate na escola sobre o processo ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, no qual serão

necessárias a adoção de estratégias para o acompanhamento do estudante com deficiência visual.

2 Percorso Investigativo

Esta investigação é de natureza qualitativa. A adoção de pesquisa qualitativa como abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho pautou-se em Ludke e André (1996, p.1) “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

3 Resultados e Discussão

Os dados foram coletados nas reuniões de *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)* e permitiu algumas conclusões que podem e devem ser apresentadas como temas para toda a unidade escolar na construção da Proposta Pedagógica da Escola no que se refere à atenção necessária para sistematizar ações em relação à inclusão. A análise realizada, apresentada neste estudo, retrata parte da visão dos gestores e professores, neste contexto a contribuição com o olhar de vivência e companheirismo foi significativa, e que também devem contribuir para ações de adequações para maior conforto e acessibilidade dos estudantes com deficiência visual.

A Instrução (Instrução SE 14. DOE SP/2015 Executivo 1,p.30) que orienta para o trabalho das escolas no sentido de atender pedagogicamente especialmente sobre o processo de aprendizagem e avaliação ao estudante com deficiência visual prevê ações para tanto. A avaliação do estudante com deficiência visual obedecerá aos mesmos critérios gerais, previstos no regimento escolar e nas normas vigentes da SEE que dispõem sobre o registro do rendimento escolar dos estudantes das escolas da Rede Estadual. As notas atribuídas deverão refletir o desempenho escolar do estudante na ficha escolar (Instrução SE 14.DOE SP/2015 Executivo 1,p.30).

A recente legislação publicada sobre a educação inclusiva vem de encontro com a relação de autonomia proposta nesta pesquisa pelos envolvidos na rotina no estudante com deficiência visual ou de qualquer outra deficiência. A Resolução SE 61, de 11-11-2014 considera:

- o direito do estudante a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana;

- a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem *dos estudantes, público-alvo da Educação Especial;*

A seguir serão apresentadas as questões e as respostas dos participantes.

Acesso aos espaços da escola e formas de locomoção do estudante PAEE:

- *Manter atenção e o respeito à limitação do estudante com Deficiência Visual (DV)*
- *Preocupação em oferecer recursos de Acessibilidade*

A acessibilidade é tratada na Lei Estadual nº 12.907, de 15 de abril de 2008, conforme aponta o Artigo 14 :

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas nas edificações: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transporte;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III - pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida: a que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

Com relação à orientação e ocupação dos espaços em sala de aula, o que chama a atenção é o espírito de solidariedade e acolhida, claros nas afirmativas que definem a necessidade de integração do estudante.

- *Maior atenção ao posicionar o estudante DV ao professor*
- *O estudante DV deve circular e interagir conforme a dinâmica das aulas*

A legislação, prevê adequações à peculiaridades de estudante PAEE:, Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Em relação ao uso de imagens ou de vídeo em sala as opiniões convergem, no entanto os adultos manifestam preocupações diferentes:

- *Assistência de um colega no momento em que a atividade é realizada*
- *Manter sempre o estudante DV próximo ao professor*

Sobre o direito na qualidade de ensino, conferências e tratados internacionais versam e definem focos de atenção, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), fruto de encontros internacionais, promovidos pela Organização das Nações Unidas – ONU. Nos dois casos, representantes de todo o mundo manifestaram a consciência da justiça social, comprometendo-se a envidar esforços para que:

A qualidade da educação básica, a ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, seja universalizada e melhorada.

Sejam tomadas medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Estejamos atentos às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas que apresentam deficiências.

Sejam tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas que apresentam todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Seja reafirmado o compromisso com a Educação para Todos.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais tenham acesso à escola regular, que deve atendê-los dentro de uma pedagogia centrada nos mesmos e capaz de satisfazer a tais necessidades.

Utilizar o computador como forma de linguagem alternativa ao braile:

- *Sentem que podem planejar mais ações e propostas de aprendizagem*
- *Utilizada como forma de socialização de informação e compromisso do estudante DV.*

A recente legislação publicada sobre a educação inclusiva vem de encontro com a relação de autonomia proposta nesta pesquisa pelos envolvidos na rotina no estudante com deficiência visual ou de qualquer outra deficiência. A Resolução SE 61, de 11-11-2014 considera o direito do estudante a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana; - a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, público-alvo da Educação Especial.

- A preocupação com o processo de avaliação
- Avaliações presenciais realizadas oralmente com o professor fazendo os registros;
- Atividades de pesquisa ou de conclusão pessoal enviada por e-mail com retorno do estudante;
- Realizar as atividades em parceria com um colega para “ajudar”

A legislação prevê atendimento especializado em Salas de Recursos, no caso do estudante com deficiência visual, matriculado em rede comum de ensino, as adaptações seguem a Instrução de 14-01-2015. Avaliação do estudante com deficiência visual:

Os estudantes com deficiência visual poderão, quando orientado pelo professor especializado ou pela equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, realizar as avaliações:

- em período estendido;
- de forma oral, com as respostas do estudante registradas pelo aplicador da avaliação;
- em Braille;
- com caracteres ampliados;
- disponibilizadas em computador/notebook. (Instrução, de 14-01-2015, publicada no DOE-SP 15-01-2015 N°09 Executivo I pag. 30).

Os dados apontam que a escola tem que discutir como a inclusão como forma de ter a participação dos estudantes PAEE como protagonistas no apoio às diferenças. Embora seja um processo, as adaptações curriculares devem ter seu foco na prática pedagógica, precisam de um olhar particular para elaboração de situações de aprendizagem de acordo com sua capacidade ou limitação possível apenas com a aproximação na relação professor-estudante.

As adaptações de acesso ao currículo são recursos necessários para escolarização de estudantes com deficiência visual com o objetivo de preservar a equivalência de oportunidades e de materiais didático-pedagógicos adequados ao desenvolvimento do currículo regular desenvolvido na classe comum. O trabalho de adaptação de acesso ao currículo para os estudantes com deficiência visual deve resultar da interação entre o professor especializado da Sala de Recursos (ou Itinerante) e os professores de classe comum (SEE, 2015).

O processo de inclusão não pode ser considerado apenas como projetos especiais que são direcionados quando se depara com um estudante PAEE. A escola precisa ter posicionamento claro para acolher a todos, usar seu espaço e seu potencial humano para receber e acompanhar de fatos com indicadores mais precisos os processos de aprendizagem e de socialização de práticas que melhor se adequam às condições dos estudantes, isto de forma geral, mas também com atenção voltada para os casos de inclusão.

4. Considerações Finais

Novos desafios estão sempre surgindo nas escolas, à inclusão não pode ser considerada apenas, um foco de trabalho no momento em que, a matrícula do estudante Público Alvo da Educação Especial é efetivada, ela precisa fazer parte da formação dos professores, da orientação de gestores e da corresponsabilidade necessária para que funcionários e dos demais estudantes para que sintam-se parte, para colaborar espontaneamente e, mais que isso, que a inclusão seja rotina e não motivo de rotulação. É preciso um novo olhar para que a inclusão se concretize e para que a aprendizagem de todos os estudantes possa ser igualitária, mesmo com restrições físicas ou intelectuais, garantindo, a cada um, dentro de sua capacidade o sucesso e a autoestima para a continuidade de estudos.

Segundo Rios (2003, p.53),

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que “infelizmente os estudantes não aprenderam”. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza, Se pensarmos o ensino como gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimento e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem.

Para que o professor efetivamente desenvolva sua atividade de ensinar, ele precisa conhecer à todos que ensina e como cada um aprende. Para a adequação do currículo não bastam apenas adendos e atividades diferenciadas ou pequenas negociações e acordos para que o estudante conquiste “nota”, é preciso valorizar a relação e o compromisso professor-estudante com a aprendizagem, fortalecer o vínculo que se cria nas atividades diárias para que um estudante PAEE.

Referências

BRASIL. Lei 9394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 de agosto de 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. 158p.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Lei Estadual nº 12.907**, de 15 de abril de 2008.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução SE 61**, de 11-11-2014.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Instrução, de 14-0-2015**, publicada no DOE-SP 15-01-2015 nº09 Executivo.

Uso do aplicativo Toontastic como ferramenta de apoio à inclusão em sala de aula

Maíra Valencise Gregolin¹, Evani Andreatta Amaral Camargo²

¹Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda

valencise@gmail.com

² Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda

evani.camargo@mouralacerda.edu.br

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *O presente artigo tem como finalidade apresentar os resultados parciais obtidos com a experiência de uso do Toontastic, um aplicativo que possibilita a criação de narrativas colaborativas, com crianças do primeiro ano do ensino fundamental de escola cooperativa em rede particular de ensino. Ao investigar uma sala comum com uma criança com autismo, procuramos entender de que maneira o aplicativo poderia servir como uma ferramenta de suporte ao professor promovendo a inclusão. A fundamentação teórica resgata importantes autores dos temas que permeiam esta pesquisa: mobilidade, universo infantil e ferramentas digitais. Utilizamos a metodologia qualitativa de pesquisa tendo como instrumentos de coleta as rodas de conversa, as notas de campo e registro em vídeo. Olhamos os dados sob a perspectiva histórico-cultural, em que a análise é interpretativa. Os resultados indicam que o aplicativo, enquanto instrumento de inclusão, favorece a comunicação e socialização entre as crianças. Sob a supervisão do professor em sala de aula, é uma tecnologia capaz de auxiliar alunos com necessidades educacionais específicas visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.*

Palavras chave: *Perspectiva histórico-cultural. Ferramentas digitais. Mobilidade. Inclusão.*

Abstract: *The purpose of this article is to present the partial results obtained with the use of Toontastic, an app that allows the creation of collaborative narratives, with children of the first year of elementary private school. When investigating a common classroom with a child with autism, we are finding answers to understand how the application could serve as a tool to support teacher by promoting inclusion. The theoretical foundation rescues important authors of the themes that contribute to this research: mobility, children universe and digital tools. We used the qualitative methodology of research having as instruments the activity wheels of conversation, field notes and video recording. The results were analysed from the historical-cultural perspective. The results indicate that the application used, as an instrument of accessibility and inclusion, favors communication and socialization among children. Under the supervision of the teacher in the classroom, it is an assistive technology capable of assisting students with special educational needs aiming at their autonomy, independence, quality of life and social inclusion.*

Keywords: *Historical-cultural perspective. Digital tools. Mobility. Inclusion*

Introdução e pressupostos teóricos

Nossa investigação compõe pesquisa de pós-doutorado financiada pela CAPES/PNPD e parte do pressuposto de que as mídias desenvolvidas após o advento da Internet, enquanto mídias pós-massivas estabelecem um novo espaço e tempo de interação social e cultural, dentro do qual emergem formas novas e diferenciadas de sociabilidade. Na era da convergência, tornou-se possível ao usuário ter acesso às diversas mídias direto dos *tablets*, um exemplo de dispositivo que se diferencia das outras mídias, pois traz uma série de recursos dentro de um equipamento, somando as funções de mídias anteriores com a mobilidade. Empreender uma investigação sobre o uso das mídias no contexto da educação é, atualmente, essencial, pois tornou-se impossível imaginar a sociedade sem a presença maciça de informações ou a intervenção constante das mídias na vida pessoal e social.

As mídias móveis, como os smartphones e tablets, tornaram-se um dos principais mediadores desse estar em rede. Quando pensamos em interatividade, essa noção traz particularidades em se tratando dessas mídias. A escolha do tablet como nosso objeto de estudos se deu principalmente por ser um dispositivo que inclui em seu sistema operacional funções próximas às de um computador pessoal, além da possibilidade de acesso à web. Tornou-se viável estabelecer interações mediadas que incorporam diversos elementos das interações presenciais, devido à possibilidade de manipulação da voz, do som ambiente e da imagem dos sujeitos em interação (VALENCISE-GREGOLIN, 2012). Indo além, no atual contexto educacional brasileiro temos percebido a presença cada vez maior das tecnologias nas salas de aula. Tais mudanças exigem reconfigurações no cenário educacional e no desenvolvimento de propostas que abram caminhos para novas formas de pensar e de produzir conhecimento. Despontam experiências de professores que apostam em novos métodos que se voltem para a experiência do aprendiz, partindo da descoberta de como ele se sente atraído pelo conteúdo e proporcionando uma aprendizagem significativa, que estabeleça relações entre as novas experiências com os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, valorizando suas vivências. (AMANTE, 2007). Acreditamos que os aplicativos, diante desse contexto de transformações, contribuem com novos olhares para a construção de saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Com suas telas táteis, criam novas possibilidades fascinando as crianças e professores a ponto de simples atividades ganharem muito em potencial pedagógico com o acréscimo das interações.

Para Levy (1993), a interface é o entrelugar onde dois sistemas se comunicam e trocam experiências. A interface pode ser entendida como a área do aplicativo em que as crianças interagem, traduzindo a informação digital numa linguagem visual que estabelece uma relação aproximando o conhecimento de mundo dos pequenos. Essas representações são construídas a partir da utilização de metáforas visuais, englobando tanto questões referenciais e simbólicas, quanto motoras.

Pela perspectiva histórico-cultural, o homem não é reflexo apenas de seu aparato biológico, mas já nasce no mundo cultural, constituindo-se na relação entre essas duas esferas, no uso das ferramentas, que também compõe a característica específica humana, que dá origem à linguagem (PINO, 2000).

Como apontado por Vigotski (1991, 2001), a estrutura e a formação da atividade psíquica realizam-se no processo do desenvolvimento social da criança, em colaboração com o meio social com o qual ela se relaciona, o que resulta na organização das funções mentais superiores (linguagem, cognição e memória volitiva, por exemplo). Faz-se necessário tal contato; e o desenvolvimento, para este autor, decorre do aprendizado, que, por sua vez, em uma inter-relação dinâmica, é impulsionado pelo desenvolvimento anterior. Desta forma, aprendizado e desenvolvimento ocorrem no processo de mediação, em colaboração com o outro, ou no contato com os objetos e signos culturais. Para o autor (VIGOTSKI, 1997), um sujeito com limitações e com um potencial biológico diferente dos demais pode ter os rumos de seu desenvolvimento modificados e com melhor expectativa em função do entorno socio-histórico, do modo como as pessoas o encaram e em função do que se espera dele.

É importante compreendermos que ao lidarmos com o público infantil, há particularidades na relação com o aplicativo uma vez que, ao utilizar esses ambientes, recorrem a pouca referência do mundo da escrita, do universo dos símbolos que compõe a tela do aplicativo. Os aplicativos devem explorar outros domínios do universo infantil e formas menos rígidas de interação. Assim, a interface permite a comunicação e interação com o mundo simulado pelo aplicativo e deve considerar sua coordenação motora e capacidade de interpretação de signos (LEVY, 1993). Segundo Vigotski (2009), a criança aos seis anos encontra-se em um momento em que as brincadeiras estão relacionadas com fantasia e faz-de-conta. Nesse período, desperta para um sistema de representação visual do mundo, a imagem assume particular relevância e sensibilidade à cor, movimento, som e luminosidade acentuam (AMANTE, 2007).

A brincadeira para criança nesta faixa etária não é um simples passatempo, por ela a criança experencia ações, resolve problemas que a constituem em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). Assim, a criança que brinca estará mais preparada emocionalmente para controlar suas atitudes em um contexto social.

Nessa investigação qualitativa, procuramos evidenciar formas específicas de uso do aplicativo *Toontastic*, uma ferramenta de autoria que possibilita a criação de narrativas de maneira colaborativa pelas crianças. Para tanto, levantamos questões que nortearam essa reflexão, partindo de uma principal: como o tablet pode apoiar a inclusão impactando nas relações entre os indivíduos e no aprendizado na sala de aula da educação de crianças? Escolhemos como objeto de investigação o uso do aplicativo *Toontastic* em uma sala de aula regular que possui uma aluna com autismo. Em nossas experiências com o aplicativo em sala de aula, priorizamos compreender como serviria de auxílio às crianças em seu desenvolvimento. Ao observarmos as crianças explorando o aplicativo, procuramos entender primeiramente se elas compreendiam o que estava sendo apresentado, como exploravam os caminhos possíveis e de que forma se relacionam no processo de criação.

As intervenções educacionais em um sistema inclusivo são essenciais para que uma criança com autismo possa alcançar um grau maior de desenvolvimento e autonomia. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, ao possibilitarem acesso à cultura, formam o elo de apoio à inclusão escolar de crianças com autismo. Nesse sentido, oferecem a relação entre a técnica e semiótica (PINO, 2003), muitas vezes comprometida na linguagem oral desses sujeitos; assim, o uso das tecnologias pode abrir caminhos diferenciados que possibilitem uma comunicação mais eficaz (CAMARGO et al, 2016). A seguir faremos um relato da experiência e resultados parciais obtidos e os aspectos metodológicos que permeiam a investigação.

Aspectos metodológicos

Iniciamos os procedimentos metodológicos partindo de pesquisa bibliográfica sobre os temas que permeiam esta pesquisa: mobilidade, universo infantil e ferramentas digitais. Utilizaremos nesse projeto a metodologia qualitativa de pesquisa, com ênfase na pesquisa perspectiva histórico-cultural, em que a análise é interpretativa, instaurada em um contexto sócio-histórico.

O presente trabalho se baseia na intervenção em sala de aula, correspondendo à investigação conduzida em escola Cooperativa localizada no interior de São Paulo em uma sala com 14 alunos do Primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. A realização ocorreu em um período de cinco dias alternados, em três semanas consecutivas, através de visitas à escola e do contato direto com os alunos daquela classe. O processo foi dividido em três momentos distintos e complementares, de avaliação diagnóstica com a professora e roda de conversa com os alunos para entendermos o que esperar da criança nessa idade. A conclusão dessa etapa se deu com um plano de ação para as próximas etapas, elaborado com a participação da professora. Na segunda etapa, adotamos estratégias didáticas convencionais para entender como os alunos construíam as narrativas na sala de aula. Na terceira etapa, a pesquisadora finalmente trouxe os tablets para a sala de aula, apresentando o aplicativo *Toontastic* e seu potencial na construção das narrativas. Essa etapa terminou com os trabalhos apresentados aos alunos. Dentre os instrumentos utilizados, as rodas de conversa feitas com as crianças caracterizaram nossos sujeitos participantes da pesquisa, as notas de campo trouxeram detalhes subjetivos percebidos pela pesquisadora e a transcrição dos vídeos resgatou momentos das experiências que tenham passado despercebidos ao longo do processo. Somado a isso, utilizamos para a análise as narrativas em vídeo de animação que resultaram das experiências feitas pelos alunos com uso do aplicativo *Toontastic*.

A sala do primeiro ano é composta por 14 alunos, 5 meninos e 9 meninas, predominando a idade de 6 anos, sem que as crianças possuam o domínio da escrita. Nesta sala há uma aluna com diagnóstico de autismo e que está na escola regular no processo das Políticas Públicas de Inclusão. O autismo é caracterizado pelo conjunto de dificuldades em três grandes áreas: interação social, comunicação (não-verbal e verbal) e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, bem como dificuldades em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação (LAI; LOMBARDO; BARON-COHEN, 2014). Nesse artigo, interessa-nos apresentar as transformações percebidas nessa aluna, Rita (nome fictício para resguardar a identidade da aluna) a partir das experiências vivenciadas com o uso do tablet e do aplicativo.

A aluna apresenta dificuldades de socialização, dificuldades motoras, na área de linguagem e concentração. Em seu histórico, Rita já passou por 9 escolas em poucos anos e na escola atual, participa das atividades com a professora da sala e demais colegas e, em sua sala, não há auxiliares fixos para ela. Entendemos que as escolas ainda estão se adaptando à Política de Inclusão proposta pelo governo e há um caminho que ainda deva ser percorrido (JESUS;

BATISTA; CAIADO, 2013). Todos os alunos participaram da pesquisa com prévio consentimento dos seus pais. É importante apontar que as crianças da turma já haviam tido algum contato preliminar com um tablet, não apresentando dificuldades em explorar o dispositivo desde o primeiro momento.

Segundo Ferreira (2014), o trabalho a ser desenvolvido com alunos com deficiência e ou com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) inseridos na escola regular, requer dos profissionais da área de educação que se empenhem na formação básica e na formação continuada, revendo a organização das propostas pedagógicas, para que se voltem para a interação entre professor e alunos e entre colegas. Ainda de acordo com a autora, é necessário que haja estratégias pedagógicas diversificadas para que as metas educacionais sejam atingidas também pelos alunos em processo de inclusão. Para Martins (2014), como a escolarização das crianças com autismo é algo ainda novo, faltam pesquisas na área, embora haja alunos com essa condição inseridos na escola regular em todos os extratos e com relativo aproveitamento pedagógico (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013; MARTINS, 2014).

Resultados e Discussão

Para a condução das atividades em sala de aula, fizemos uso do aplicativo *Toontastic*, criado pela desenvolvedora *Launchpad Toys* em conjunto com o *San Francisco Children's Museum* e a *Stanford's School of Education*. O aplicativo *Toontastic* foi escolhido para a experiência pois nos pareceu uma rica ferramenta de construção, ao permitir que a criança produza de maneira autônoma narrativas animadas pelo uso da tela tátil arrastando os objetos e falando no microfone do dispositivo para a gravação de voz. Apesar de estar disponível apenas em língua inglesa, nas experiências conduzidas, mesmo as crianças que ainda nem sabiam ler ou escrever, tampouco dominavam a língua inglesa, acabaram entendendo a proposta do aplicativo, uma vez que seu funcionamento é simples e a navegação intuitiva. As crianças perceberam rapidamente como funcionava: iniciam a experiência escolhendo um cenário onde se passa a história, em seguida selecionam quais objetos e personagens estarão em cena dando suporte ao enredo. Os temas disponíveis para escolha são variados, de princesas, piratas e cavaleiros, carros de polícia, canhões, índios, reforçando a preocupação da pesquisadora em adequar as possibilidades a várias realidades e usos. Uma vez definidos cenários, personagens e objetos, chega-se a etapa de gravação da cena. Ao acionar o *record* na tela, toda movimentação que aparece na tela será gravada, bem como as vozes das crianças serão registradas. Por meio

do uso do microfone do aparelho, a criança dá voz a cada um dos personagens escolhidos na cena enquanto anima os objetos com os dedinhos, como numa brincadeira de marionete. Ao terminar essa etapa de gravação, as crianças escolhem as trilhas sonoras que parecem mais adequadas à cena. Vale ressaltar que para diferenciar as trilhas, as crianças verificam seus nomes, que se referem aos sentimentos que despertam, como a frustração, alegria, raiva e tristeza. Uma vez adicionada a música, para concluir o filme as crianças precisam digitar o título escolhido para a história e os créditos.

As atividades realizadas durante o período da investigação desenvolveram-se no segundo semestre do ano letivo. Para que o aprendizado fosse significativo, optamos por conduzir as experiências coincidindo com o período em que a professora desenvolvia as 'habilidades de identificar e gerenciar emoções' junto aos alunos. Um uso de maneira integrada ao currículo permitiria expandir, enriquecer, individualizar e implementar a globalidade das metas de aprendizagem, algo fundamental para que possa ser percebido pelos professores como um contributo real ao trabalho que desenvolvem, integrando-se nas rotinas de trabalho em sua sala (AMANTE, 2007).

Nas dinâmicas conduzidas em sala, adotávamos o tablet como a ação principal e imediatamente depois fazíamos as rodas de conversa para as reflexões e a interpretação e conceituação eram retomadas pela professora nas aulas convencionais que ocorriam entre as atividades com os tablets. O primeiro contato da pesquisadora com os alunos havia sido uma roda de conversa, que priorizou um diálogo descontraído sobre seus interesses, familiaridade com as tecnologias digitais e nível de conhecimento. Na investigação, identificamos que a narrativa infantil é trabalhada em rodas de conversa e por narrativas de histórias infantis. Tendo isso em mente, adotamos nessa aproximação estratégias didáticas convencionais para entender o que os alunos sabiam das narrativas e como as construam. Nosso foco era compreender como as relações se estabeleciam na sala. Nessa primeira experiência percebemos que a aluna Rita passou grande parte do tempo transitando entre o parque e outras salas, sem demonstrar interesse em ficar por perto do grupo ou pelas atividades que se desenrolavam naquela sala. Em raros momentos, ela permanecia na sala e se aproximava das crianças, sentando no meio da roda, sem participar propriamente.

Quanto aos outros alunos da sala, pudemos perceber que as estratégias convencionais, apesar de criarem um ambiente descontraído em sala de aula, não estimulavam para que as crianças conseguissem criar narrativas em conjunto. Ao refletirmos sobre isso, pesquisadora e

professora chegaram à hipótese de que a construção de história colaborativa e em conjunto ainda não seria adequada àquela faixa etária. Era algo que o uso do aplicativo *Toontastic*, nos próximos encontros, poderia validar ou apontar outros caminhos de investigação.

A pesquisadora trouxe 3 tablets para a sala de aula com aplicativos dos mais variados temas e perfis. Era o primeiro contato das crianças com um tablet dentro da sala de aula e isso causou deslumbre entre as crianças. Esse dia de atividade foi dedicado a permitir que as crianças explorassem livremente os recursos e aplicativos dos tablets. A intenção era tornar o mais natural possível a presença do dispositivo móvel na sala para que pudéssemos aproveitar as atividades que seriam propostas nos outros dias com o *Toontastic*. Explorar os tablets na sala de aula foi por si uma experiência que aproximou as crianças, uma vez que tiveram a chance de conhecer mais sobre os gostos dos outros colegas, que apontavam quais aplicativos e jogos mais gostavam.

As crianças rapidamente se organizaram ao redor dos tablets e se espalharam pela sala. Ao final da atividade, a pesquisadora reuniu a turma toda e mostrou alguns vídeos de animação divertidos, tristes e românticos, porém sem mencionar que tinham sido feitos com o *Toontastic*. A revelação ficaria para a atividade na próxima aula. Após a divisão dos grupos, Rita ficou em um grupo de 4 alunas, além dela. Ao observarmos as falas das crianças do grupo, ficava evidente que não tinham expectativa que Rita fosse participar ativamente. Algo bastante motivador, logo no primeiro momento em que o grupo utilizou o tablet, foi que a imagem que as crianças tinham de Rita se transformou com a experiência. Elas se mostraram bastante surpresas ao verem Rita utilizar o aplicativo e compreender seu funcionamento. Ela ficou bastante tempo focada na atividade, por cerca de meia hora, sentada explorando o tablet. Conforme ela trocava de aplicativos e mostrava familiaridade com o dispositivo, as crianças ficavam ainda mais surpresas. Houve uma comoção geral no grupo.

A primeira experiência com o uso de *tablet* contribuiu com subsídios para que compreendêssemos a particularidade do contexto. A pesquisadora propôs que os alunos criassem uma narrativa que tivesse heróis com o aplicativo *Toontastic*. O fato de o aplicativo oferecer uma grande variedade de temas faz dele uma rica ferramenta de autoria para construção das narrativas pelas crianças. Porém, percebemos que é preciso levar em conta que quando a criança explora o aplicativo pela primeira vez, quer ver todas as opções de personagens e objetos e se diverte nesse processo de escolha. Isso faz com que dedique boa parte do tempo nessa etapa e perca o foco da atividade em si. Era visível o deslumbre diante da presença da

ferramenta em sala de aula e diante das possibilidades que o aplicativo trazia. Em determinado momento, as crianças nem sequer lembravam da proposta da atividade e escolhiam os objetos e personagens que lhes pareciam interessantes e divertidos, sem pensar na história que seria contada: queriam dinossauros, bombas e cachorrinhos fofos na mesma narrativa. Uma percepção que tivemos com a euforia dos alunos gerada pela experiência com os tablets era que deixava a aluna Rita bastante agitada, fazendo com que a professora se preocupasse com as ações da criança. Existia uma certa tensão nesses instantes e a professora intervinha, pedindo que “a classe ficasse em silêncio para que a aluna Rita se acalmasse”.

A atividade seguinte foi uma segunda tentativa dedicada ao uso do aplicativo *Toontastic*. Após mostrar seu funcionamento, a pesquisadora propôs que os grupos se organizassem para explorarem o aplicativo e construir as histórias. A proposta da atividade nesse dia seria resgatar a história criada no primeiro dia, rever a escolha dos personagens e objetos, bem como do cenário. Ao reverem os vídeos criados por eles na atividade anterior, as crianças perceberam a importância de planejar a história e organizar as ideias antes de sair escolhendo os elementos que iriam compor a narrativa. Nessa atividade, verificamos que 5 crianças em um tablet era crítico, principalmente na etapa de gravação. Não havia espaço suficiente pra usarem os dedos e explorarem o cenário, tampouco as crianças conseguiam enxergar a tela quando todas as mãos estavam em ação na cena. Na prática, identificamos que o ideal seriam 3 crianças por tablet, garantindo interação e liberdade de movimento. Uma vez configurados os cenários, personagens e objetos, chega a etapa de gravação da cena. Ao acionar o *record* na tela, toda movimentação que aparece na tela será gravada, bem como as vozes das crianças serão registradas.. Rita participou da atividade desse dia ativamente tanto na etapa de escolha dos elementos quanto na gravação. Nos momentos de gravação das cenas, as crianças assumiam as vozes dos personagens da Rita. Porém, ela fazia questão de movimentá-los na cena com os dedos. Nos momentos em que era preciso escolher os personagens ou objetos, as crianças faziam sugestões a Rita incentivando por determinados personagens ou chegavam a escolher por ela.

É importante ressaltar que na atividade que fizemos com a turma sem o uso do *tablet*, percebemos que a professora possui um ‘combinado’ com a aluna Rita em que promete caminhar com ela em busca de plantinhas (Rita tem fascínio por plantas) pela escola para que participe das atividades por alguns instantes. Porém, ela permanecia por pouco tempo e dispersava percorrendo outros ambientes da escola. Em nossa atividade com o aplicativo

Toontastic no *tablet*, pudemos perceber que as cores vivas, os objetos animados e os sons despertaram a atenção e garantiram um bom tempo de concentração de Rita na atividade. Não foi preciso lançar mão do ‘combinado’ pela professora. Diferente das atividades em que seria necessária a pintura ou escrita com lápis e canetinhas, no manuseio pelo toque na tela, Rita apresentou bastante agilidade e interesse, inaugurando ali um caminho de atuação para as professoras explorarem também com outros aplicativos.

Ainda nessa experiência, observamos a insistência de Rita em sair do aplicativo *Toontastic* e explorar outros aplicativos, quebrando o ritmo da dinâmica proposta, impedindo que ela continuasse dirigida pra atividade e frustrando as crianças do mesmo grupo, que podemos compreender como uma das características do quadro de autismo. Diante disso, a opção adotada pela pesquisadora foi o uso do ‘acesso guiado’, um recurso de acessibilidade do Ipad que possibilitou o bloqueio de teclas e garantiu que a aluna mantivesse o foco naquela atividade.

Após as atividades com os *tablets*, mantivemos o hábito das rodas de conversa, prática aplicada pela professora, entendendo que poderia ser uma rica oportunidade de troca entre os alunos. Tornou-se o momento de compartilhar com os outros grupos a história que tinham acabado de criar. As crianças reproduziam falas, destacavam situações engraçadas e ruídos feitos pelas crianças do grupo. Rita também se sentou na roda, estabelecendo comunicação visual com os outros alunos e fazendo comentários sobre a sua experiência. A professora havia antecipado que Rita habitualmente não ficava na roda junto aos alunos, sendo um momento que não despertava seu interesse. Porém, surpreendentemente, nas rodas de conversa que montamos depois das atividades com os *tablets*, a aluna permaneceu sentada na roda de maneira espontânea como se quisesse fazer parte daquele momento.

Considerações

A pesquisa teve a finalidade de apresentar resultados parciais obtidos com o uso do aplicativo *Toontastic*. Ao investigar uma sala comum com uma criança com autismo, procuramos entender como o aplicativo poderia servir de ferramenta de suporte ao professor promovendo a inclusão.

Apesar de ser uma pesquisa em andamento, os resultados parciais obtidos são encorajadores, indicando que o aplicativo utilizado, enquanto instrumento de acessibilidade e

inclusão, favorece a comunicação e socialização entre as crianças. Sob a supervisão do professor em sala de aula, é uma tecnologia capaz de atender e auxiliar alunos com necessidades educacionais específicas visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em nossa experiência, percebemos que a inclusão de um aluno com autismo na escola comum impulsiona a aprendizagem de todos os envolvidos. É importante reforçar que é ainda um desafio ao educador estimular que um aluno com autismo participe das atividades escolares. Nesse sentido, o aplicativo *Toontastic* se mostrou um forte aliado no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam o processo de inclusão e aprendizagem. Como impacto direto da experiência conduzida na escola em questão, percebemos que outros professores da escola sentiram-se seguros e motivados em modificar suas práticas e experimentar novas formas de ensinar. Pretendemos acompanhar essas novas práticas na próxima etapa da pesquisa.

Por fim, os dados obtidos até o momento ajudaram a redesenhar as próximas etapas da investigação. Pretende-se na próxima etapa conduzir pelo menos duas iniciativas. A primeira linha de investigação se dará junto às crianças que participaram da pesquisa atual, que se encontram no segundo ano, abrangendo um conteúdo curricular mais diversificado. A segunda linha será com experiências com alunos de 5 anos, em uma escola municipal situada em bairro de periferia da mesma cidade da escola estudada anteriormente. Acreditamos que teremos mais variedade de dados para efeito comparativo, obtendo resultados complementares para análise, alcance dos objetivos da pesquisa e conseqüentemente a devida contribuição pra o campo do conhecimento.

Referências

AMANTE, L. Infância, escola e novas tecnologias. In: COSTA, F. A.; PERALTA, H.; VISEU, S. (Orgs.). **As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Editora Porto, 2007.

CAMARGO, E.A.A. et al. Tecnologias Assistivas e Arte-educação: interfaces digitais e físicas. **COMUNICAÇÕES** (UNIMEP), v. 23, p. 335-349, 2016.

FERREIRA, M.C.C. Prefácio. IN: MONTEIRO, M.I.B.; FREITAS, A.P.de; CAMARGO,E.A.A.(orgs) **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, p.13-22, 2014.

HAUGLAND, S.; WRIGHT, J. **Young Children and Technology: a World of Discovery.** Boston: Allyn & Bacon. 1997.

JESUS, D.M.; BATISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. Atendimento Educacional Especializado: anunciando múltiplas lentes. In: JESUS, D.M.; BATISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. **Prática Pedagógica na Educação Especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, p. 11-20, 2013.

LAI, M. C.; LOMBARDO, M. V.; BARON-COHEN, S. Autism. **LANCET**, 383, p. 896-910, 2014.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARTINS, A.D.F. Possibilidades de escolarização de crianças autistas. IN: MONTEIRO, M.I.B.; FREITAS, A.P.de; CAMARGO,E.A.A.(orgs) **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva:** alunos e professores no contexto escolar. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, p.165-186, 2014.

OLIVEIRA, I.M.de; CHIOTE, F.de A.B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. IN: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.(orgs). **Estudos na Perspectiva de Vigotski:** gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas/SP: Mercado das Letras, p.173-198, 2013.

PINO, A.S. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, V. 3, n. 2, p. 283-296, mai./ago, 2003.

VALENCISE-GREGOLIN, M. **Mobilidade e cultura participativa:** transformações da ação social contemporânea. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. 2012.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. **S.A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. **S.A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

A network diagram consisting of numerous nodes connected by thin lines. The nodes are colored in shades of blue, red, green, and grey. The lines are light grey and form a complex web of connections across the page.

EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA

RESUMO EXPANDIDO

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE ANÁLISE DE SUA OCORRÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA

INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES: A BRIEF ANALYSIS OF THEIR OCCURRENCE IN THE BRAZILIAN SCHOOL

Roseli da Silva Ribeiro Giroto, Carlos Eduardo Candido Pereira

Universidade Aberta do Brasil – Universidade Federal de São Carlos – Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância

roseli_giroto@hotmail.com,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara/SP).

candido_unesp@yahoo.com.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, e análise de diversas discursivas sobre o homem em sociedade e de como ele entende a deficiência e a necessidade de incluir as pessoas com necessidades especiais no contexto social e educacional da atualidade. De modo que favoreça o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, físicas, mentais, independência e autonomia, podendo assim usufruir de seus direitos políticos, sociais, culturais, educacionais e de cidadania, com dignidade e identificando os prováveis fatores que dificultam e entram o processo de inclusão para buscar alternativas e soluções e vencer os preconceitos, marginalização e a exclusão de pessoas que fogem aos padrões de normalidade e beleza impostos por uma sociedade elitizada, preconceituosa e excludente.*

Palavras chave: *deficiência; necessidades especiais; inclusão; padrões de normalidade.*

Abstract: *This work is the result of a qualitative bibliographical research and analysis of several discourses about man in society and how he understands the deficiency and the need to include people with special needs in the current social and educational context. Aimed at developing cognitive, physical, mental, independence and autonomy skills, so that it is possible for people with special needs can exercise political, social, cultural, educational and citizenship rights with dignity. For this purpose, it is necessary to identify the probable factors that hinder and impede the inclusion process in order to find alternatives and solutions to overcome the prejudices, marginalization and exclusion of people who escape the standards of normality and beauty imposed by an elitist, prejudiced society and excluding.*

Keywords: *deficiency; special needs; inclusion; Patterns of normality.*

1 Introdução

A Humanidade atravessou vários períodos de transição e evolução, transformando o ser humano em um ser pensante para que através da razão desenvolvessem ideias, conceitos e formas de transformar a si mesmo e o meio que o cerca, garantindo-lhe oportunidades e liberdade de expressão e pensamento, desenvolver valores morais, éticos, sociais culturais e religiosos de acordo com as regras sociais e legais da comunidade a qual participa.

No momento histórico, em que o indivíduo tem de maneira mais facilitada o acesso às informações e aos conhecimentos científicos, torna-se capaz de articular teoria e realidade, na busca de compreensão das ações humanas, de modo a transformar o meio que o rodeia, observando a ciência

como processo evolutivo e mutável, e formula conceitos, teorias, desenvolve tendências e conceitos e ou preconceitos.

Durante estudos e pesquisas realizadas no processo de formação em Pedagogia realizada na Universidade Federal de São Carlos modalidade à distância, foi possível descobrir que a escola foi planejada para atender as necessidades de aprendizagem das elites dominantes e que, para expandir o poder econômico da sociedade capitalista, requisita à escola, mão de obra qualificada. Sendo assim, em termos de massificação e popularização dos serviços escolar a todas as demais camadas sociais, o ensino passa a se configurar como algo enviesado a interesses de outra ordem que não apenas a escolarização.

No que diz respeito às crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou mesmo as com deficiência, estas eram marginalizadas das demais e rotuladas de forma degradante. Como a política educacional para este público é recente, não havia instrumentos que amparasse e defendesse os interesses desses indivíduos. Naquele cenário, as escolas mantiveram currículos inflexíveis e limitadores de aprendizagem e por muito tempo a educação para o referido público ficou restrita aos serviços em instituições filantrópicas, assistenciais ou confessionais.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram políticas públicas em âmbito mundial e também no Brasil para regulamentar, normatizar e estabelecer regras para uma educação inclusiva. Apesar disso, de acordo com Candido Pereira (2016), ainda na atualidade, observa-se que não se efetiva um atendimento adequado e de qualidade, dentre as razões pode ser apontado: falta de preparo e qualificação dos profissionais de ensino, preconceito, classificação do que é normal ou anormal de acordo com os interesses e padrões estabelecidos pela sociedade dominante.

“[...] É diante deste cenário que se observa que são escassas as pessoas com deficiência ou necessidade especial de aprendizagem que concluem o ensino superior ou mesmo as que conseguem ingressar no mercado de trabalho sem que, para isso, tenha que superar barreiras de todo o tipo, como as atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas” (SASSAKI, 1999).

A intensão deste trabalho foi identificar na bibliografia, por meio de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os principais obstáculos que impedem o processo de inclusão e o acesso à qualidade do ensino para o público com deficiência e ou necessidades especiais de aprendizagens e analisar como se dá as práticas de ensino capaz de incluir as pessoas com deficiências de acordo com suas especificidades no sistema regular de ensino sem que perpetuar a segregação e a marginalização dos mesmos e assim discutir ações e adequações para uma boa pratica pedagógica inclusiva.

2 Metodologia

Este trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, dialético tornando possível uma “[...] reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível, identificar controvérsias entre os diferentes autores. (GIL, 2002).”

Os conteúdos selecionados permitiram por meio de interpretações e reflexões gerar novos questionamentos, inquietações e conhecimentos necessários para ampliar a visão de mundo e aperfeiçoamento dos saberes pré-existentes na busca de capacitação para um atendimento pedagógico inclusivo de qualidade visando o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas das pessoas com deficiência de acordo com suas especificidades e capacidade de superação, na busca de independência, autonomia, dignidade, respeito e direitos à cidadania.

Por meio de análises bibliográficas dos artigos acadêmicos e periódicos no que se refere ao discurso de teóricos e pesquisadores da área da educação sobre o tema escolhido, percebe-se que a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional independe das garantias legais, mas que ela pode ser uma realidade em alguns espaços. Para que ela aconteça são necessárias grandes conscientizações, adequações estruturais e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e trabalhe a convivência com as diferenças (pessoais, físicas, intelectuais e sociais), estimulando a criatividade, construindo laços de solidariedade, desenvolvendo atitudes cooperativas e colaborativas e permita que todos os envolvidos se tornem capazes de construir seus conhecimentos a partir relações interpessoais positivas e produtivas.

3 Resultados

De acordo com os estudos, percebe-se que desde os tempos remotos a sociedade que domina os meios de produção tem a tendência de ditar padrões de beleza onde o corpo belo e viril emite sensações de superioridade e a deficiência física ou mental é considerada uma tragédia pessoal, digna de isolamento, piedade e segregação. Na modernidade as diferenças são consideradas como oportunidades de superação, valorização e respeito em prol da humanização do homem moderno capitalista e individualista.

Diante da nova realidade de interação e globalização das relações, não é mais possível padronizar a aprendizagem, pois independente de sua especificidade o indivíduo é capaz de expressar pensamentos e ideias de acordo com suas origens.

Anjos (2008) em sua tese revela que cada personagem envolvido no processo de inclusão age de forma diferenciada destacando que:

- **Governo:** se considera responsável pela formação, pela aquisição de materiais, pela conscientização, com ações e propaganda através da mídia;
- **Sistema escolar:** responsável por disponibilizar vagas para o aluno com deficiência no ensino regular, porém falta-lhe pessoal qualificado e material humano para auxiliar o atendimento;
- **Pessoal do apoio especializado:** equipe de apoio é insuficiente para atender a demanda e discutir métodos e estratégia para uma aprendizagem significativa;
- **Alunos:** interagem, colaboram e cooperam uns com os outros mantendo o bom relacionamento;
- **Família-** a participação varia de acordo como cada um entende a inclusão e a necessidade de seus filhos; alguns se mostram preocupados e participativos; outros protetores demais, outros ausentes e displicentes.
- **Professores** – cobram bom desempenho na realização das atividades, das pessoas com deficiências físicas (visão e audição) valorizando a interação e o desejo de superação, no que diz respeito às deficiências mentais em geral e síndrome de Down os professores destacam o pouco rendimento, a dificuldade e lentidão na realização das tarefas.

No trabalho de Figueiredo et. al.(2015) foi possível perceber que a gestão que acolhe e valoriza o profissional, organiza e dinamiza as práticas de ensino obtendo melhores resultados na progressão da aprendizagem e percebe-se que a inclusão está pautada na habilidade de como os profissionais da educação entendem o processo e como o sistema está comprometido para que ela se torne realidade.

Existem vários estudos sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais de aprendizagem e eles revelaram que o atendimento educacional é ineficiente em sua grande maioria e é inadequado ao desenvolvimento das habilidades e das aprendizagens; ele é excludente; segrega e marginaliza; rotula aqueles que são diferentes dos padrões pré-estabelecidos e diante da

“[...] visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe” (MANTOAN 2003, p 13).

Os profissionais da educação atribuem a incapacidade de aprendizagem às diferenças de seus alunos e não na falta de atitude desse profissional em buscar novas propostas e recursos para o ensino aprendizagem. Embora as políticas públicas garantam os direitos das pessoas com necessidades especiais no que se refere aos serviços de saúde, proteção, cidadania, educação entre outros, ainda são ineficientes e excludentes, pois inclui, mas não integra o indivíduo com necessidade especial nas relações sociais, de aprendizagem e ou de trabalho.

4 Conclusões

Foram vários artigos e teses de mestrado e doutorado utilizadas para nortear este trabalho, dentre elas destacaram pesquisadores como: Mantoan, Figueiredo, Anjos e Candido Pereira revelando que

apesar de toda evolução humana, científica e tecnológica a escola ao invés de acolher, segrega e marginaliza, e nos leva a refletir que ela [...] não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais, forma e instrui os alunos” (MANTOAN 2003, p 12), pois o que podemos observar nos processos de inclusão é que “[...] esforços pedagógicos se concentram em adequar a pessoa com deficiência, aproximando-a ao máximo dos padrões da escola comum” (ANJOS 2008, p. 2). De acordo com os estudos de Figueiredo et. al. (2015) [...] as práticas pedagógicas que se mostraram eficazes no atendimento às diferenças na classe foram aquelas que estavam pautadas em uma gestão do ensino que organiza e dinamiza as situações de aprendizagem,” (FIGUEIREDO et. al. 2015, p. 2) e cuja, a gestão e a administração se comprometem com o processo de inclusão a integração se dá satisfatoriamente, pois se mobiliza e adequa os currículos; os espaços físicos; proporciona formação para toda equipe de trabalho independente de cargo ou função; solicita e cobra atendimento especializado para o suporte educacional e faz parceria com as famílias, enquanto que a maioria das escolas que não foram bem sucedidas no processo de inclusão focou apenas na deficiência do aluno e no problema que ela causa aos demais colegas, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem de ambos.

Outros fatores que colaboram para a ineficiência do processo de inclusão é a falta de adequação estrutural, curricular e pedagógica assim como também a desvalorização do profissional de educação; falta de comprometimento entre as parcerias (pais, professores, escolas e rede de apoio especializado); inclusão tardia seja ela por falta de informação dos direitos legais ou superproteção; preconceito dos profissionais e das famílias dos ditos normais; abismo social, econômico e cultural, entre aqueles que pleiteiam o direito à inclusão, são fatores que colaboram para dificultar o processo de inclusão na rede de ensino regular comum público ou privado.

Muitos profissionais reconhecem os direitos à inclusão, porém não aceitam como eles são impostos, considerando as salas do ensino público estão superlotadas, rede de apoio insuficiente para atender a demanda, falta material humano para auxiliar as práticas educativas de aprendizagens e falta de capacitação profissional.

No mundo globalizado não há lugar para a ignorância, intolerância e zona de conforto, estamos sendo chamados a novos desafios, de forma a superar limitações e preconceitos. A formação continuada, atualização de saberes, aperfeiçoamento de conteúdos e práticas pedagógicas são necessárias. No entanto para que alguém possa ensinar é preciso que alguém queira aprender este é um círculo vicioso, e para que este processo aconteça é preciso despertar a curiosidade, o interesse, a alegria pelas novas descobertas e conquistas, independente de condições, habilidades e especificidades, e proporcionar a todos sem distinção oportunidades de superação, independência, autonomia e principalmente dignidade.

REFERENCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos - A INCLUSÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES: O LUGAR DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO Congresso Brasileiro de Educação Especial- 2008, São Carlos.

CANDIDO PEREIRA, C. E. *Inclusão no Ensino Superior: percepções de servidores públicos docente e não docente em Brasil e Portugal*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara/SP). 283f.

FIGUEIREDO, Rita V. et. al. - *Pesquisa Colaborativa Em Contexto De Inclusão Escolar* .- *Universidade Federal do Ceará- CE- Brasil- Revista InFor n°1 2015*; Disponível no endereço eletrônico <<http://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/search/authors/view?firstName=Rita&middleName=Vieira&lastName=Figueiredo&affiliation=Universidade%20Federal%20do%20Cear%C3%A1%20CE%20Brasil&country=BR> > acesso em 18/10/2016

GIL, Antônio Carlos, 1946 - *Como Elaborar Projetos De Pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 disponível no endereço eletrônico [https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa - antonio_carlos_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) acesso em 23/09/2016

MANTOAN, Maria Teresa Eglér- *INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar)

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT.

Roseli da Silva Ribeiro Giroto, Carlos Eduardo Candido Pereira

Universidade Aberta do Brasil – Universidade Federal de São Carlos – Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância

roseli_giroto@hotmail.com,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara/SP).

candido_unesp@yahoo.com.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, e análise de diversas discursivas sobre o homem em sociedade e de como ele entende a deficiência e a necessidade de incluir as pessoas com necessidades especiais no contexto social e educacional da atualidade. De modo que favoreça o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, físicas, mentais, independência e autonomia, podendo assim usufruir de seus direitos políticos, sociais, culturais, educacionais e de cidadania, com dignidade e identificando os prováveis fatores que dificultam e entram o processo de inclusão para buscar alternativas e soluções e vencer os preconceitos, marginalização e a exclusão de pessoas que fogem aos padrões de normalidade e beleza impostos por uma sociedade elitizada, preconceituosa e excludente.*

Palavras chave: *deficiência; necessidades especiais; inclusão; padrões de normalidade.*

Abstract: *This work is the result of a qualitative bibliographical research and analysis of several discourses about man in society and how he understands the deficiency and the need to include people with special needs in the current social and educational context. Aimed at developing cognitive, physical, mental, independence and autonomy skills, so that it is possible for people with special needs can exercise political, social, cultural, educational and citizenship rights with dignity. For this purpose, it is necessary to identify the probable factors that hinder and impede the inclusion process in order to find alternatives and solutions to overcome the prejudices, marginalization and exclusion of people who escape the standards of normality and beauty imposed by an elitist, prejudiced society and excluding.*

Keywords: *deficiency; special needs; inclusion; Patterns of normality.*

1 Introdução

A Humanidade atravessou vários períodos de transição e evolução, transformando o ser humano em um ser pensante para que através da razão desenvolvessem ideias, conceitos e formas de transformar a si mesmo e o meio que o cerca, garantindo-lhe oportunidades e liberdade de expressão e pensamento, desenvolver valores morais, éticos, sociais culturais e religiosos de acordo com as regras sociais e legais da comunidade a qual participa.

No momento histórico, em que o indivíduo tem de maneira mais facilitada o acesso às informações e aos conhecimentos científicos, torna-se capaz de articular teoria e realidade, na busca de compreensão das ações humanas, de modo a transformar o meio que o rodeia, observando a ciência como processo evolutivo e mutável, e formula conceitos, teorias, desenvolve tendências e conceitos e ou preconceitos.

Durante estudos e pesquisas realizadas no processo de formação em Pedagogia realizada na Universidade Federal de São Carlos modalidade à distância, foi possível descobrir que a escola foi planejada para atender as necessidades de aprendizagem das elites dominantes e que, para expandir o poder econômico da sociedade capitalista, requisita à escola, mão de obra qualificada. Sendo assim, em termos de massificação e popularização dos serviços escolar a todas as demais camadas sociais, o ensino passa a se configurar como algo enviesado a interesses de outra ordem que não apenas a escolarização.

No que diz respeito às crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou mesmo as com deficiência, estas eram marginalizadas das demais e rotuladas de forma degradante. Como a política educacional para este público é recente, não havia instrumentos que amparasse e defendesse os interesses desses indivíduos. Naquele cenário, as escolas mantiveram currículos inflexíveis e limitadores de aprendizagem e por muito tempo a educação para o referido público ficou restrita aos serviços em instituições filantrópicas, assistenciais ou confessionais.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram políticas públicas em âmbito mundial e também no Brasil para regulamentar, normatizar e estabelecer regras para uma educação inclusiva. Apesar disso, de acordo com Candido Pereira (2016), ainda na atualidade, observa-se que não se efetiva um atendimento adequado e de qualidade, dentre as razões pode ser apontado: falta de preparo e qualificação dos profissionais de ensino, preconceito, classificação do que é normal ou anormal de acordo com os interesses e padrões estabelecidos pela sociedade dominante.

“[...] É diante deste cenário que se observa que são escassas as pessoas com deficiência ou necessidade especial de aprendizagem que concluem o ensino superior ou mesmo as que conseguem ingressar no mercado de trabalho sem que, para isso, tenha que superar barreiras de todo o tipo, como as atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas” (SASSAKI, 1999).

A intensão deste trabalho foi identificar na bibliografia, por meio de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os principais obstáculos que impedem o processo de inclusão e o acesso à qualidade do ensino para o público com deficiência e ou necessidades especiais de aprendizagens e analisar como se dá as práticas de ensino capaz de incluir as pessoas com deficiências de acordo com suas especificidades no sistema regular de ensino sem que perpetuar a segregação e a marginalização dos mesmos e assim discutir ações e adequações para uma boa pratica pedagógica inclusiva.

2 Metodologia

Este trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, dialético tornando possível uma “[...] reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, de forma tal que seja possível, identificar controvérsias entre os diferentes autores. (GIL, 2002).”

Os conteúdos selecionados permitiram por meio de interpretações e reflexões gerar novos questionamentos, inquietações e conhecimentos necessários para ampliar a visão de mundo e aperfeiçoamento dos saberes pré-existentes na busca de capacitação para um atendimento pedagógico inclusivo de qualidade visando o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas das pessoas com deficiência de acordo com suas especificidades e capacidade de superação, na busca de independência, autonomia, dignidade, respeito e direitos à cidadania.

Por meio de análises bibliográficas dos artigos acadêmicos e periódicos no que se refere ao discurso de teóricos e pesquisadores da área da educação sobre o tema escolhido, percebe-se que a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional independe das garantias legais, mas que ela pode ser uma realidade em alguns espaços. Para que ela aconteça são necessárias grandes conscientizações, adequações estruturais e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e trabalhe a convivência com as diferenças (pessoais, físicas, intelectuais e sociais), estimulando a criatividade, construindo laços de solidariedade, desenvolvendo atitudes cooperativas e colaborativas e permita que todos os envolvidos se tornem capazes de construir seus conhecimentos a partir relações interpessoais positivas e produtivas.

3 Resultados

De acordo com os estudos, percebe-se que desde os tempos remotos a sociedade que domina os meios de produção tem a tendência de ditar padrões de beleza onde o corpo belo e viril emite sensações de superioridade e a deficiência física ou mental é considerada uma tragédia pessoal, digna de isolamento, pena e segregação. Na modernidade as diferenças são consideradas como oportunidades de superação, valorização e respeito em prol da humanização do homem moderno capitalista e individualista.

Diante da nova realidade de interação e globalização das relações, não é mais possível padronizar a aprendizagem, pois independente de sua especificidade o indivíduo é capaz de expressar pensamentos e ideias de acordo com suas origens.

Anjos (2008) em sua tese revela que cada personagem envolvido no processo de inclusão age de forma diferenciada e se destaca o seguinte:

Governo: se considera responsável pela formação, pela aquisição de materiais, pela conscientização, com ações e propaganda através da mídia.”;

Sistema escolar: responsável por disponibilizar vagas para o aluno com deficiência no ensino regular, porém falta-lhe pessoal qualificado e material humano para auxiliar o atendimento;

Pessoal do apoio especializado: equipe de apoio é insuficiente para atender a demanda e discutir métodos e estratégia para uma aprendizagem significativa;

Alunos: interagem, colaboram e cooperam uns com os outros mantendo o bom relacionamento;

Família- a participação varia de acordo como cada um entende a inclusão e a necessidade de seus filhos; alguns se mostram preocupados e participativos; outros protetores demais, outros ausentes e displicentes.

Professores – cobram bom desempenho na realização das atividades, das pessoas com deficiências físicas (visão e audição) valorizando a interação e o desejo de superação, no que diz respeito às deficiências mentais em geral e síndrome de Down os professores destacam o pouco rendimento, a dificuldade e lentidão na realização das tarefas.

No trabalho de Figueiredo et. al.(2015) foi possível perceber que a gestão que acolhe e valoriza o profissional, organiza e dinamiza as práticas de ensino obtendo melhores resultados na progressão da aprendizagem e percebe-se que a inclusão está pautada na habilidade de como os profissionais da educação entendem o processo e como o sistema está comprometido para que ela se torne realidade.

Existem vários estudos sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais de aprendizagem e eles revelaram que o atendimento educacional é ineficiente em sua grande maioria e é inadequado ao desenvolvimento das habilidades e das aprendizagens; ele é excludente; segrega e marginaliza; rotula aqueles que são diferentes dos padrões pré-estabelecidos e diante da

“[...] visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe” (MANTOAN 2003, p 13).

Os profissionais da educação atribuem a incapacidade de aprendizagem às diferenças de seus alunos e não na falta de atitude desse profissional em buscar novas propostas e recursos para o ensino aprendizagem. Embora as políticas públicas garantam os direitos das pessoas com necessidades especiais no que se refere aos serviços de saúde, proteção, cidadania, educação entre outros, ainda são ineficientes e excludentes, pois inclui, mas não integra o indivíduo com necessidade especial nas relações sociais, de aprendizagem e ou de trabalho.

4 Conclusões

Foram várias publicações utilizadas para nortear este trabalho e entre eles se destacaram Mantoan, Figueiredo, Anjos e Candido Pereira, revelando uma que ao invés de acolher, segrega e marginaliza Apenas a escola cuja administração se compromete com o processo de inclusão, a integração se dá satisfatoriamente, pois se mobiliza e adequa os currículos; os espaços físicos; proporciona formação para toda equipe de trabalho independente de cargo ou função; solicita e cobra atendimento especializado para o suporte educacional e faz parceria com as famílias, enquanto que a

maioria das escolas que não foram bem sucedidas no processo de inclusão focou apenas na deficiência do aluno e no problema que ela causa aos demais colegas, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem de ambos.

Outros fatores que colaboram para a ineficiência do processo de inclusão é a falta de adequação estrutural, curricular e pedagógica assim como também a desvalorização do profissional de educação; falta de comprometimento entre as parcerias (pais, professores, escolas e rede de apoio especializado); inclusão tardia seja ela por falta de informação dos direitos legais ou superproteção; preconceito dos profissionais e das famílias dos ditos normais; abismo social, econômico e cultural, entre aqueles que pleiteiam o direito à inclusão, são fatores que colaboram para dificultar o processo de inclusão na rede de ensino regular comum público ou privado.

Muitos profissionais reconhecem os direitos à inclusão, porém não aceitam como eles são impostos, considerando as salas do ensino público estão superlotadas, rede de apoio insuficiente para atender a demanda, falta material humano para auxiliar as práticas educativas de aprendizagens e falta de capacitação profissional.

No mundo globalizado não há lugar para a ignorância, intolerância e zona de conforto, estamos sendo chamados a novos desafios, de forma a superar limitações e preconceitos. A formação continuada, atualização de saberes, aperfeiçoamento de conteúdos e práticas pedagógicas são necessárias. No entanto para que alguém possa ensinar é preciso que alguém queira aprender este é um círculo vicioso, e para que este processo aconteça é preciso despertar a curiosidade, o interesse, a alegria pelas novas descobertas e conquistas, independente de condições, habilidades e especificidades, e proporcionar a todos sem distinção oportunidades de superação, independência, autonomia e principalmente dignidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos - A INCLUSÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES: O LUGAR DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO Congresso Brasileiro de Educação Especial- 2008, São Carlos.

CANDIDO PEREIRA, C. E. *Inclusão no Ensino Superior: percepções de servidores públicos docente e não docente em Brasil e Portugal*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara/SP). 283f.

FIGUEIREDO, Rita V. et. al. - *Pesquisa Colaborativa Em Contexto De Inclusão Escolar* .- Universidade Federal do Ceará- CE- Brasil- Revista InFor nº1 2015; Disponível no endereço eletrônico
<<http://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/search/authors/view?firstName=Rita&middleName=>

Vieira&lastName=Figueiredo&affiliation=Universidade%20Federal%20do%20Cear%C3%A1%20CE%20Brasil&country=BR > acesso em 18/10/2016

GIL, Antônio Carlos, 1946 - *Como Elaborar Projetos De Pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 disponível no endereço eletrônico https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf acesso em 23/09/2016

MANTOAN, Maria Teresa Eglér- INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar)

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE SCHOOL INCLUSION IN ELEMENTARY SCHOOL II: EXPERIENCE REPORT

Kátia Ariane da Silva¹

¹Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais –UEMG

kat-ariane@hotmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho tem a intenção de apresentar as discussões sobre a inclusão escolar de um sujeito com necessidades especiais na classe regular, tendo em vista a relação entre o professor/aluno/monitor, durante o processo de ensino e aprendizado. A metodologia aqui utilizada foi estruturada a partir do relato de experiência e estudo de caso. Quanto aos resultados pode-se indicar que no processo de escolarização destes sujeitos o ensino acaba sendo administrado pela monitora que realiza o acompanhamento educacional. Apesar de alguns professores demonstrarem vontade e interesse em compreender mais sobre as particularidades do educando. Portanto, conclui-se que a relação professor aluno é fundamental para a apropriação do conhecimento nas pessoas com necessidades especiais. E que a monitora deve atuar, apenas de forma a mediar a relação educacional do educando com seus pares e com os professores.*

Palavras chave: *Inclusão escolar. Ensino/Aprendizagem. Relação professor/aluno/monitor.*

Abstract: *This work intends to present the discussions about the school inclusion of a subject with special needs in the regular class, considering the relationship between the teacher/student/monitor during the teaching and learning process. The methodology used here was structured based on the experience report and case study. Regarding the results, it can be indicated that in the educational process of these subjects the teaching ends up being administered by the monitor who carries out the educational accompaniment. Although some teachers show willingness and interest in understanding more about the particularities of the learner. Therefore, it is concluded that the student teacher relationship is fundamental for the appropriation of knowledge in people with special needs. And that the monitor must act, only in order to mediate the educational relationship of the student with his peers and with the teachers.*

Keywords: *School inclusion. Teaching/Learning. Relation teacher/student/monitor.*

1 Introdução

Este relato faz parte da minha atuação como monitora de apoio a inclusão no ano de 2016, na Escola Sandoval Soares de Azevedo, pertencente à rede pública estadual de Ibitaré, Minas Gerais. O educando que acompanhei possui deficiência física e faz uso de andador, além de déficit cognitivo devido à paralisia cerebral que ocorreu após o seu nascimento. Ele tinha 15 anos e estava cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II, durante o acompanhamento educacional.

Durante o ano de 2015 o educando fez algumas cirurgias nas pernas que o deixaram fora da escola por mais de 6 meses, devido a isso, seus pais optaram para que o aluno repetisse o 9º ano

novamente. Apesar de ter tido o suporte pedagógico da escola, no que se refere ao envio dos trabalhos e atividades avaliativas, para serem realizadas em casa.

Vale ainda lembrar que a legislação no campo da educação garante a promoção escolar dos alunos com necessidades especiais para o ano escolar seguinte, neste caso, o 1º ano do Ensino Médio. A posição que os pais do aluno tomaram vai de encontro à ideia de Kant (1999) sobre a educação e o homem, visto que “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...]” (15 p.).

O relato, aqui expresso tem a intenção de levantar questões sobre o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais nas classes regulares. Visto que o processo de inclusão social no Brasil iniciou-se por volta dos anos 2000 e ainda tem-se muito a realizar. Devido à falta de profissionais especializados para atuar neste contexto, além de ser necessário mobilizar a sociedade de maneira a conscientizar a população sobre as particularidades destes sujeitos.

2 Metodologia

A metodologia aqui utilizada teve como fundamento o estudo de caso, a partir do relato de experiência. Vale destacar que segundo Denzin (1989) apud Flick (2004), a observação participante pode ser definida como uma tática de pesquisa que envolve a análise de documentos, entrevistas (diretas e indiretas), participação e observação.

Nesta pesquisa, será utilizada a observação e a participação da monitora, do educando e dos professores na sala de aula. A análise dos dados ocorreu de modo sistêmico no momento em que ocorriam os fatos, e também, posteriormente. Dentre as vantagens da técnica de observação está a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre um fato, tal como aponta os autores acima.

3 Discussão: relato de experiência

Iniciei o auxílio pedagógico ao aluno a partir de maio de 2016, ao conversar com ele ressaltar que o meu intuito é desenvolver sua autonomia para que futuramente não dependa de mim ou de outras pessoas durante a sua escolarização. Em nossa primeira conversa o aluno me disse que suas maiores dificuldades eram: escrever rápido e escrever as palavras corretamente, além disso, não consegue absorver todo o conteúdo explicado pelos professores durante as aulas.

A partir disso, criei um planejamento que levava em consideração o aprendizado de forma multidisciplinar para que pudéssemos compartilhar nossos saberes. O que se assemelha com a ideia de maturação de Piaget (1999) em que o teórico discorre sobre a variação do aprendizado entre os sujeitos.

Alguns professores (História, Português e Ciências) me disseram das dificuldades que o aluno

apresenta ao redigir textos, devido os erros ortográficos. Expliquei a eles que como o tempo escolar é curto, combinei com o educando outras maneiras de auxiliá-lo nesta questão.

Segundo Marcushi, “Mais do que dominar regras, parece que conhecer uma língua é saber como lidar com ela nas atividades interativas [...]”(1999, 113 p.). Por isso, após o educando realizar o esboço do trabalho, nós a corrigiríamos juntos, para que eu pudesse lhe explicar a forma correta de escrever determinadas palavras.

Visto que tal como defendido por Vygotsky (1991) o desenvolvimento ocorre de forma separada da aprendizagem. Pois, é a singularidade dos processos que os efetivam. Já Kant (1999) nos diz que a educação é um processo que dura a vida toda e que tem como última finalidade a formação do homem enquanto sujeito moral.

Nos primeiros dias pude perceber que o aluno, tinha vergonha em pedir aos professores que explica novamente, o que não houvesse entendido. E quando o professor se dirigia a ele questionando sobre o seu aproveitamento na matéria, ele dizia que não tinha dificuldades que havia compreendido toda a explicação.

Entretanto, comecei a trabalhar com o aluno a necessidade de dizer aos professores o que não entendesse, e que se precisasse de algo, poderia solicitar aos docentes outras informações. Já que o processo de ensino e aprendizagem ocorre nas trocas interacionais entre os sujeitos, de acordo com Vygotsky (2008).

Isso também vai de encontro ao que Piaget (1999) discorre sobre as construções abstratas da realidade que passam a existir nos adolescentes de modo contínuo, a partir do momento em que os pensamentos se concretizam e se direcionam para uma reflexão do real.

Além disso, fui o explicando sobre a autonomia que é preciso ter, durante o processo de escolarização. Pois, ao longo das aulas fui percebendo que o estudante não queria ler sobre os assuntos a serem respondidos, quando os professores realizavam atividades utilizando os livros didáticos.

Neste sentido vale destacar Kant (1999), ao discorrer que aprender a pensar é fazer com que a criança pense por si só, sem depender de outros; é aprender a pensar colocando-se no lugar do outro e aprender a pensar de acordo com os ensinamentos, respeitando a essa máxima. Ou seja, o homem deve adquirir conhecimento e utilizar de suas habilidades com o intuito de tornar-se esclarecido e autônomo.

Em outros momentos, pude perceber que ele se “apoiava” na sua condição física para se dizer “incapaz” de realizar as atividades escolares. Devido à paralisia, a sua mão esquerda possui dificuldade em abrir e se fechar,mas isso, não interfere no seu aprendizado. Ao longo do ano sempre ressaltava ao educando a importância de realizar as atividades escolares sem o auxílio dos seus pares, pois isso faria diferença na sua escolarização agora e futuramente no ensino superior.

Isto pode ser comprovado em Piaget (1999), quando ele diz que o pensamento formal exige um

trabalho mental bem maior que o concreto. Devido o primeiro ser capaz de refletir e concluir sobre algo através das hipóteses que o “caso” propõe. Outra particularidade deste aluno é que no decorrer das aulas ele passou a fazer apontamentos durante a explanação dos professores. Desta forma, pude perceber que ele conseguia fazer conexões com os temas abordados, devido ao seu conhecimento prévio e o seu cotidiano.

Desde o início do acompanhamento ficou estabelecido que durante a realização de atividades em dupla e/ou grupo e quando houvesse provas, não havia a necessidade de eu lhe acompanhar. Pois, este seria o momento de avaliar o desenvolvimento de sua aprendizagem. Além do mais “[...] não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar [...]” (KANT, 1999, 27 p.). Mas, quando tinha que fazer uma prova, o educando não conseguia assimilar o aprendizado anterior com as questões das atividades.

De acordo com Vygotsky (1991) o desenvolvimento mental da criança só esta definida através da união do desenvolvimento real com o proximal. Esse último é quando ocorre o processo de maturação da aprendizagem. O que vai de encontro com o que propõe Piaget (1999), ao discorrer sobre a constituição do equilíbrio do pensamento das crianças que ocorre quando estas se tornam adolescentes. Quando este passa a compreender “[...] que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência [...]” (60 p.)

Com o passar do tempo pude perceber que alguns professores o tratavam como os demais alunos, enquanto outro nem se quer notavam a sua “presença”. Outro problema que interferia no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas era o fato do aluno com frequência não realizar as suas funções nas atividades e trabalho em grupo. Por isso, os seus pares ficavam relutantes em tê-lo como parceiro nas atividades grupais.

Para Davis, Silva e Espósito:

[...] é na sua relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Desta maneira, Vygotsky acredita [...] que a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se em especial graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem[...]. (1989, 50 p.)

Neste sentido, converso com ele sobre a importância de manter suas atividades escolares em dias, apesar disso ele não às faz e acaba “culpando” a fisioterapia. Pois, a realiza durante 3 dias por semana e acaba chegando a sua residência tarde. Durante todo o ano o educando contou com a parceria de uma estudante que apesar de faltar às aulas com certa frequência, sempre o auxiliava nas atividades avaliativas ou não. E isso, foi de fundamental importância para a evolução escolar e social do educando.

No total foram 7 meses de acompanhamento em que pude trabalhar com o aluno a sua autonomia

na realização das atividades escolares dentro e fora da escola. Além disso, ressalta-se que tanto os professores como a escola, precisam "criar" meios efetivos, para a promoção de um convívio social que produza novos significados nos educandos de modo geral, a fim de formar sujeitos críticos e reflexivos, principalmente quando possuem alguma necessidade especial.

4 Considerações Finais

As discussões sobre educação inclusiva vêm sendo ampliadas nos últimos anos. Por isso, alguns profissionais desta área têm buscado qualificações para suprir as especificidades linguísticas e cognitivas dos educandos, com necessidades especiais no âmbito da educação. Mas, isso ainda ocorre de forma lenta, visto que o quantitativo de profissionais especializados na área ainda é reduzido.

As questões aqui expostas procuraram explicitar algumas questões a cerca da educação inclusiva, levando-nos a questionar a atuação dos professores e dos monitores durante o desenvolvimento escolar desses sujeitos, no que se refere ao processo de ensino e aprendizado. Além de poder apresentar a visão da monitora, durante o acompanhamento escolar do sujeito aqui pesquisado.

Portanto, vale destacar que as políticas públicas devem priorizar a formação qualificada dos profissionais que atuam na educação independente de ter ou não em sua classe, um educando com necessidades especiais. Para que assim, o conhecimento destes educandos se efetive em prol de uma autonomia durante o seu processo de escolarização e socialização.

Referências

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setúbal S. E ; ESPÓSITO, Yara. **O Papel e valor das interações sociais em sala de aula.** Cad. Pesq., São Paulo (71), 1989. 49-54 p. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1168/1173>>. Acesso em: 13 set. 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** 2. ed. rer. São Paulo: Ed. UNIMEP, 1999. 107 p

MARCUSHI, Elizabeth. Formação do educador, avaliação & currículo. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999. 222 p

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** 18. ed. Rio de Janeiro: 1999. 57-65 p

VYGOTSKY, Levy Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. XXI, 194 p

VYGOTSKY, Levy Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo:1991. 38-61 p.

**APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS PARA
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR**

**LEARNING OF MATHEMATICAL CONTENTS FOR STUDENTS
TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION: TEACHER TEACHING
PRACTICES**

Janiele de Souza Santos¹, Manoel Osmar Seabra Junior²,

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia
“Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente

janissantos16@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Tecnologia “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente

seabrajr.unesp@gmail.com

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho tem por objetivo apresentar um resumo do projeto de pesquisa de Mestrado que vem se desenvolvendo a partir do seguinte questionamento: O que o professor da sala comum do ensino regular tem feito para promover a aprendizagem dos conteúdos matemáticos para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Para responder à pergunta, o objetivo da pesquisa será o de verificar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como acontece a aprendizagem dos conteúdos matemáticos que embasam a construção de número para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. O universo da pesquisa será uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Prudente/SP. Como procedimentos metodológicos três fases foram definidas: a primeira fase será realizada, com base na teoria que subjaz a Educação Matemática, realizando uma revisão bibliográfica dos estudos que envolvem o ensino de Matemática e os processos de ensino na perspectiva inclusiva. Na segunda fase, como procedimento de coleta de dados ocorrerá a observação in loco por meio de registro em autoscopia e aplicação de entrevista semi estruturada. Por fim, a terceira fase analisará que tipo de estratégias o professor da sala comum do ensino regular utiliza para o ensino dos conteúdos matemáticos, ou seja, verificar se essas estratégias serão consideradas como Tecnologia Educacional, Tecnologia Assitiva, recursos ou estratégias pedagógicas.*

Palavras chave: *Educação Matemática, Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, Ensino Regular, Estratégias.*

Abstract: *The present work aims to present a summary of the Master's research project that has been developed from the following question: What does the teacher of the regular classroom have done to promote the learning of mathematical content for students Target audience Of Special Education in the initial grades of Elementary School? In order to answer the question, the objective of the research will be to verify in the initial series of Elementary Education, as it happens the learning of the mathematical contents that base the construction of number for Special Education Target Public Students. The research universe will be a public elementary school of the municipal education network of the city of Presidente Prudente / SP. As methodological procedures, three phases were defined: the first phase will be carried out, based on the theory that underlies Mathematics Education, carrying out a bibliographic review of the studies that involve the teaching of Mathematics and the teaching process*

in an inclusive perspective. In the second phase, as a data collection procedure, on-site observation was performed through autoscapy and semi-structured interviews. Finally, the third phase will analyze what kind of strategies the regular classroom teacher uses for the teaching of mathematical contents, ie to verify if these strategies will be considered as Educational Technology, Assistive Technology, resources or pedagogical strategies.

Keywords: *Mathematics Education, Special Education Target Audience Students, Regular Education, Strategies.*

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 determina como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e apresenta como um de seus principais objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e/ou quaisquer outras formas de discriminação.

Desse modo, bastariam apenas todos os dispositivos legais para que ninguém, de forma alguma, negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso a mesma sala de aula de crianças e adolescentes sem deficiências.

No entanto, apesar dessas determinações legais, as práticas educacionais não estavam sendo reformuladas de maneira que fosse valorizada a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino comum. Por isso, surge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com o objetivo de:

assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

A partir dessas ações e de muita luta para a construção de uma sociedade inclusiva, percebemos no cenário educacional, o aumento de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹² incluídos nas escolas de ensino regular.

Nesse direcionamento, a escola inclusiva busca promover mudanças para possibilitar a todos os estudantes, sem exceção, um ensino de qualidade. Para Rodrigues (2007, p. 34) a Educação Inclusiva é

¹² EPAEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15), são estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] uma reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto sócioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.

Mas a inclusão escolar ainda é um assunto muito discutido, e apesar de todos os dispositivos legais e cursos de formação relacionados à inclusão escolar, percebe-se que professores de classes comuns do ensino regular enfrentam muitos desafios para desenvolver trabalhos que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Zuffi, Jacomelli e Palombo (2011), observam que, principalmente quanto ao ensino de Matemática nas escolas de ensino regular, existem poucos professores preparados para o atendimento de estudantes com deficiência, pois para muitos a Matemática é uma disciplina vista com certo receio pelos “ditos normais”, e para os estudantes que possuem alguma deficiência, por exemplo, essa visão de que a Matemática é uma disciplina para poucos ocorre ainda mais.

Portanto, ao trabalhar com a Matemática, por exemplo, segundo BONDEZAN e GOULART (2008), o professor deve compreender que as capacidades necessárias para o aprendizado não estão dadas na criança, mas é preciso que o professor crie condições para que conceitos de abstração, de generalização, importantes para a compreensão da Matemática e, por vezes, complexos para muitos estudantes, sejam apreendidos.

Segundo Vieira e Quadros (2010), o uso de materiais concretos no ensino da Matemática desenvolve o cognitivo do estudante e auxilia na compreensão de determinados tópicos relacionados ao ensino da Matemática.

Já para Silva (2014) nem sempre se pode afirmar que a utilização de material concreto ou jogos pedagógicos sejam indispensáveis para que ocorra uma efetiva aprendizagem matemática. Para ele, por trás de cada material existe uma visão de educação, de matemática, e subjacente ao material uma proposta que o justifica.

Para Lanuti (2015) em sua dissertação de mestrado aponta que é possível desenvolver um trabalho pedagógico que atenda a todas as diferentes necessidades dos estudantes utilizando estratégias de ensino para aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Dessa forma, a aprendizagem de conteúdos mais abstratos como os matemáticos devem ser realizados por meio de procedimentos adequados que favoreçam a aquisição da escrita, leitura e compreensão dos conceitos de número aprendidos pelos EPAEE. Por isso, é necessário que o professor verifique sua prática pedagógica e busque alternativas, recursos e diferentes estratégias que potencializem a aprendizagem e estabeleçam as relações entre as situações reais na manipulação dos materiais e abstração dos conteúdos.

Para Galvão (2016, p.8), “essas diferentes estratégias pedagógicas são, justamente, os instrumentos específicos da atuação profissional dos educadores, são, portanto, as ferramentas de trabalho” do professor. Nesse sentido, ao trabalhar os conteúdos matemáticos com EPAEE em condição adequada e ao utilizar métodos de ensino que sejam coerentes com o contexto da escola e com as necessidades dos estudantes, é possível que estas crianças alcancem progressos notáveis e significativos.

Dessa forma, é essencial que o professor planeje sua aula de modo que a Matemática seja ensinada a partir de situações contextualizadas, para que e o estudante compreenda o sentido dos conceitos matemáticos e da construção de número em situações cotidianas.

Assim sendo, essa pesquisa de mestrado, que ainda encontra-se em construção, busca responder a seguinte pergunta: O que o professor da sala comum do ensino regular tem feito para promover a aprendizagem dos conteúdos matemáticos para os Estudantes Público-alvo da Educação Especial nas séries iniciais do ensino fundamental?

2. OBJETIVOS

Verificar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como ocorre o ensino da aprendizagem dos conteúdos matemáticos que embasam a construção de número com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos, a abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é qualitativa, pois apresenta um ambiente natural (escola) como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento (Bogdan e Biklen, 1994).

As pesquisas de cunho qualitativo têm por característica interpretar e analisar aspectos sociais, culturais e descritivos.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc (LAKATOS e MARCONI, 2004, p.269).

O universo da pesquisa será uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Presidente Prudente/SP. Para que atenda aos objetivos elencados nessa pesquisa, foram definidas três fases procedimentais.

Na primeira fase será realizada, com base na teoria que subjaz a Educação Matemática e os processos de ensino em uma perspectiva inclusiva, uma revisão bibliográfica de pesquisas em artigos, dissertações e teses sobre os temas afins do problema dessa pesquisa, fazendo um levantamento sobre

as dificuldades de aprendizagem na Matemática, tanto para quem ensina (professor) quanto para quem aprende (estudante). Na segunda fase, em que ocorrerá a parte empírica da coleta de dados, ou seja, a pesquisa de campo, ocorrerá a observação *in loco* por meio da aplicação de entrevista semi estruturada e registro de autoscopia, a fim de verificar o que o professor utiliza para promover a aprendizagem dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial com relação a construção de número.

Para Saldalla e Larocca (2004) a autoscopia oferece condições de análise crítica e reflexiva por meio da videogravação.

Essa técnica de pesquisa e de formação que se vale de vídeo gravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior autoanálise delas. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a vídeo gravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão (SADALLA; LARocca, 2004, p.421).

Por fim, na terceira fase serão analisados os dados coletados a fim de responder ao questionamento que dá origem à investigação, ou seja, analisar-se-á que tipo de estratégias o professor da sala comum do ensino regular utiliza para o ensino de conteúdos matemáticos, ou seja, verificar nos resultados se as estratégias serão consideradas como Tecnologia Educacional, Tecnologia Assitiva, recursos ou estratégias pedagógicas.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa encontra-se no início da primeira fase definida nos procedimentos metodológicos. Para tanto, foi sugerido pelo orientador da pesquisa que o pesquisador, primeiro autor deste texto, realize mapeamentos bibliográficos de pesquisas que envolvam os temas afins do problema e dos objetivos que essa pesquisa visa alcançar. Nessa fase estão sendo definidos o cruzamento das palavras-chaves para o início do mapeamento bibliográfico.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BONDEZAN, Andreia N. e GOULART, Áurea M. P. L. Deficiência Mental: O Processo Ensino-Aprendizagem de Conteúdos Matemáticos. Maringá, 2008. Seminário de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF. MEC/SEESP,2009.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas na Educação Especial. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n. 54,2003.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:Apropriação, Demandas e Perspectivas, 2009. Tese de doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Salvador – Bahia, 2009

ZUFFI, E.M., JACOMELLI, C.V e PALOMBO, R.D. Pesquisas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil e a aprendizagem em Matemática. **Anais da XIII CIAEM – Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife, PE. 2011.

LANUTI, José E. O. E. Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

RODRIGUES, D. Dimensões da formação de professores em educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). Investigação em educação inclusiva, v. 2. Lisboa: Fórum de Estudos deEducação Inclusiva, 2007.

SILVA, José A. F. Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na Matemática: algumas considerações. Disponível em <
<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>> Acesso em 25, abr, 2014.

AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E A DIDÁTICA MULTISSENSORIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

MULTIPLE INTELLIGENCES AND MULTISENSORY DIDACTICS AS A TEACHING STRATEGY

Diego da Silva Ferreira¹, Moacir Pereira de Souza Filho²

¹Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
diego.ferreira@ifsp.edu.br

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
moacir@fct.unesp.br,

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Cada indivíduo tem facilidade em desenvolver seus conhecimentos de formas diferentes, baseando-se nas múltiplas inteligências de cada um. O professor tem como maior desafio conhecer o aluno como ele realmente é, e saber o que ele é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades. Neste sentido o presente trabalho tem por objetivos estudar a aplicação da didática multissensorial das ciências que consiste numa estratégia de ensino baseada nos estilos de aprendizagem, visual, cinestésico e auditivo; e analisar o impacto que tal didática pode causar nos alunos em geral e no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Essa proposta se baseia na concepção dada por Soler que defende o ensino de ciências com uma abordagem multissensorial. O trabalho apresenta resultados e discussões referentes ao uso da didática multissensorial e as potencialidades que tal metodologia pode trazer para a inclusão de pessoas com deficiência.*

Palavras chave: *Múltiplas inteligências, Estratégias de ensino, Didática Multissensorial, Inclusão.*

Abstract: *Each individual has a facility in developing his or her knowledge in different ways, relying on the multiple intelligences of each. The teacher has the greatest challenge to know the student as he really is and to base knowing what he is capable of doing and focusing education on skills. In this sense, the present study aims to study the application of multisensory didactics of science education strategy based on learning styles, visual, kinaesthetic and auditory and analyze the impact that such didactics can cause in students in general and in the process of inclusion of people With disabilities. This proposal is based on the conception given by Soler that defends the teaching of sciences with a multisensorial approach. The work presents results and discussions regarding the use of multisensory didactics and the potential that such methodology can bring to the inclusion of people with disabilities.*

Keywords: *Multiple intelligences, Teaching Strategies, Multisensory teaching, Inclusion.*

1 Introdução

1.1 Teoria das Múltiplas inteligências

Os estilos de aprendizagem são as maneiras que cada pessoa desenvolve seu aprendizado de forma significativa, baseando-se no tipo de inteligência de cada um, ou seja, cada indivíduo tem facilidade em desenvolver seus conhecimentos de formas diferentes.

Segundo Gardner (1994)

(...) A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (GARDNER, 1994, p. 7)

Fazendo uma análise a partir das capacidades universais da espécie humana, a princípio, “exceto em indivíduos anormais, as inteligências sempre funcionam combinadas, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de cada uma delas” (GARDNER, 1995, p. 22), no preparo de uma refeição, por exemplo, é necessário fazer uso de vários tipos de inteligências: para ler uma receita é necessário fazer uso da inteligência linguística, utilizar a inteligência lógico-matemática ao medir os ingredientes, a interpessoal, na criação de um cardápio satisfatório e para adaptar ao seu próprio paladar, a intrapessoal. Gardner afirma, a princípio, que existem sete tipos de inteligências. Na *Inteligência Linguística (Int.L)* tem-se mais sensibilidade para sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções de linguagem. Na *inteligência Lógico-matemática (Int.LM)*, a capacidade e facilidade em lidar com os números de forma efetiva e de raciocinar bem são evidentes. A *Inteligência Espacial (int.E)*, trata-se da capacidade de perceber com precisão o mundo visual-espacial, além de realizar transformações sobre essas percepções. A *Inteligência Corporal-cinestésica (Int.CC)*, mostra-se evidente na capacidade de fazer uso do corpo para expressar sentimentos e ideias, bem como a habilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas. A *Inteligência Musical (Int.M)* é a capacidade de discriminar sons, ritmos, tom, melodia ou timbre de uma peça musical, além da habilidade para compor e/ou reproduzir uma música. A *Inteligência Interpessoal (Int.Inter)* é a capacidade de perceber o outro, fazendo distinções nas intenções, humor, emoções e motivações, e a *Inteligência Intrapessoal (Int.Intra)* é a capacidade de autoconhecer-se reconhecendo habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias.

Com o avanço da teoria das múltiplas inteligências, justificou-se sua revisão e expansão que devido o avanço nos estudos foi acrescentado uma oitava inteligência às demais: a chamada *Inteligência Naturalista*, que acrescenta a capacidade de discriminar ou classificar diferentes espécies de fauna e flora ou formações naturais como o exemplo de montanhas (ARMSTRONG, 2001).

Uma vez conhecidas as teorias das múltiplas inteligências o papel do professor muda radicalmente. Para Gardner (1998) o papel do professor é estimular todas as inteligências dos alunos. Dessa forma as pessoas sentem-se mais competentes em relação a si mesmas.

O maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança. O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola – ou o distrito, ou a nação – estabeleceu. (GARDNER apud ANTUNES, 1998, p.64).

Em uma sala de múltiplas inteligências é indispensável que o professor mude continuamente seu método de apresentação. É necessário que ele combine os diversos tipos de inteligências passeando do linguístico, pelo espacial, indo do musical ao lógico matemático. O professor pode fazer uso de maquetes, desenhar no quadro, fazer reflexões com os alunos, estimular a autorreflexão, exibir um filme, tocar uma música para ilustrar uma ideia, montar um cenário para uma atividade.

1.2 Estratégias de Ensino x Estilos de Aprendizagem

Durante muitas décadas após a revolução industrial, a cultura da aprendizagem era mais homogênea; havia a possibilidade de fazer sempre a mesma coisa como acontece numa linha de produção de uma fábrica. É indispensável, nos dias atuais, que se aprenda para fins diversos e com condições extremamente variáveis. Dessa forma, alunos e professores precisam adquirir muitas ferramentas diferentes para enfrentar situações diversas.

As estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como ideias para se atingir objetivos de aprendizagem, considerando-se o uso dos melhores recursos para conseguir alguma coisa.

Cada indivíduo possui uma forma de aprendizagem que se refere a como ele se comporta durante o aprendizado e não como ele aprende. Tais diferenças individuais podem influenciar a aprendizagem, e são chamadas de estilos cognitivos ou estilos de aprendizagem.

Guillon (1994), organizou em duas categorias os estilos de aprendizagem: *Modalidade* que é a forma pela qual se consegue entender a informação com mais facilidade e *dominância cerebral*. Na categoria Modalidade, distinguem-se em três:

- Visual: Faz-se uso prioritariamente da visão como meio de aprendizagem. As pessoas com aprendizado visual costumam ser mais limpas e organizadas, observam mais detalhes do ambiente, não se distraem facilmente com barulhos externos e lembram mais facilmente do que viram comparado com que aquilo que ouviram.
- Auditiva: Tem a audição como canal principal da aprendizagem. Os indivíduos auditivos costumam falar consigo mesmo enquanto desenvolvem alguma atividade, gostam de ler em voz alta, apreciam mais uma música que artes plásticas, são bons de oratória e distraem facilmente com o barulho.
- Cinestésica: Utiliza-se o toque, o movimento e o fazer como meio de aprendizagem. São aquelas pessoas que centram suas experiências e seu aprendizado no contato físico. As pessoas cinestésicas costumam aprender fazendo, desenvolvem melhor o aprendizado quando tem a possibilidade de manipular o objeto deste aprendizado.

1.3 Didática Multissensorial das ciências

Desde os primeiros cursos escolares até os níveis médio e superior, o ensino das ciências naturais e experimentais recebeu um tratamento didático focado em uma perspectiva audiovisual (SOLER, 1999). Dessa maneira não são levados em conta as diferenças entre os alunos, nem as múltiplas inteligências dos indivíduos.

Diversos autores, dos quais podemos citar Camargo (2007) e Ballestero (2006), trazem a Didática Multissensorial como uma ferramenta para a inclusão de pessoas com deficiência, pois essa metodologia faz com que o aluno possa reconhecer o fenômeno por diferentes sensores. Na didática multissensorial, considera-se que cada canal sensorial se caracteriza por ter, prioritariamente, um tipo de percepção que corresponde, ou com a síntese, ou com a análise.

Como já citado acima, existem diversos tipos de estratégias de aprendizagem e quando o professor prioriza um único canal de aprendizado em detrimento dos demais, ele acaba priorizando poucas inteligências e assim não desenvolve as habilidades necessárias as múltiplas Inteligências.

De acordo com Ferreira (2009) o uso da didática multissensorial oferece condições para o aprendizado dos alunos com deficiências, entretanto se levarmos em conta as múltiplas inteligências podemos supor que a didática multissensorial poderá também contribuir com o aprendizado dos alunos sem deficiência e dessa forma o professor que faz uso de tal metodologia em uma sala de aula regular, independente da presença de alunos com deficiência, estimulará diversos canais de aprendizado durante a aula propiciando um melhor aprendizado e, caso seja matriculado nessa mesma sala, alunos com deficiências, não será necessário que o professor faça adaptações na aula para que haja de fato a inclusão do aluno com deficiência.

6 Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ao Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF).

Referências

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2ª ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

BALLESTERO, A. **Multissensorialidade no Ensino**, Semana de artes visuais do Recife, 10 a 16 de Setembro de 2006.

CAMARGO, E. P. **Alunos com deficiência visual em um curso de química**: Fatores atitudinais como dificuldades educacionais, VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência – VI ENPEC, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, Diego da Silva. **Estudo da Didática Multissensorial das ciências aplicada a alunos com e sem deficiência visual**. 2009. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Física, UNESP, Ilha Solteira, 2009.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

GUILLON, Antonio Bias Bueno. **Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade – caminho para a escola excelente do século XXI**. 1. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

SOLER, M. A. *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS RELAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE DE CASO

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION AND TEACHING RELATIONSHIPS: CASE ANALYSIS

OLIVEIRA, Rafael Miranda¹ SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira²

¹ Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda- CUML

Rafamirandaoliveira@yahoo.com.br

² Docente do Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda- CUML

celiapsico@uol.com.br

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *As novas Tecnologias da Informação e Comunicação acarretaram grandes mudanças na contemporaneidade destacando-se no aspecto social e educacional. O ambiente escolar ao apropriar-se destas ferramentas e associá-las ao processo de ensino aprendizagem as transformou nas novas tecnologias educacionais, que dada sua importância, principalmente na Educação Especial, sob o aspecto de Tecnologias Assistivas, passaram a constituir item de destaque nas questões das políticas públicas. O objetivo deste trabalho foi verificar mediante pesquisa qualitativa junto a docentes da Educação Especial a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como as ferramentas utilizadas no processo de ensino aprendizagem. Ocorrendo a pesquisa no início do período letivo do corrente ano, em determinada instituição de Educação Especial situada em um município do interior paulista. Os resultados demonstraram a existência de uma errônea conceitualização acerca da temática, uma maior frequência na utilização destas ferramentas na esfera do transtorno do Espectro*

Autismo, destacando-se o conjunto rádio/tv/dv, a inexistência correlativa entre tempo de atuação docente e frequência de utilização das Tics, além da dissociação entre docentes e as ferramentas da informática.

Palavras-chave: *Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Especial, Docente*

Abstract: *The new Information and Communication Technologies brought about great changes in the contemporaneity, standing out in the social and educational aspect. The school environment by appropriating these tools and associating them with the teaching-learning process has transformed them into new educational technologies, which, given their importance, especially in Special Education, under the aspect of assistive technologies, have become a prominent item in the issues Of public policies. In this way, the objective of this work was to verify through qualitative research with teachers in the scope of Special Education the use of Information and Communication Technologies, as well as the tools used in the process of teaching learning. The research was carried out at the beginning of the school year of the current year, in a certain Special Education institution located in a municipality in the interior of São Paulo. The results demonstrated the existence of an erroneous conceptualization about the theme, a greater frequency in the use of these tools in the sphere of Autism Spectrum Disorder, especially the radio / tv / dv set, the correlative inexistence between teaching time and frequency of Use of Tics, as well as the dissociation between teachers and computer tools.*

Key words: *Information and Communication Technologies, Special Education, Teacher*

1 Introdução

A expansão tecnológica ocorrida no final do século XX e primeiras décadas do século XXI por meio de suas novas ferramentas e linguagens proporcionou grande reestruturação social principalmente no âmbito informativo e espacial pelo surgimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, destacando-se as advindas da esfera eletrônica/informática, os computadores associados á ferramenta internet. A escola ao apropriar-se destas tecnologias vislumbrou não apenas adaptar-se as mudanças, mas também em transformá-las em recursos didáticos-pedagógicos na expectativa de melhoria do processo de ensino aprendizagem, fator este, que após a comprovação por diversos organismos internacionais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura) e Organização dos Estados Ibero- Americanos (OEI), possibilitou transformá-las em questão de políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil (FARIAS; DIAS, 2013).

2 As Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação

A utilização das novas ferramentas tecnológicas na esfera educacional passou a constituir as novas tecnologias para o ensino, responsáveis por reorganizações de âmbito espacial e pedagógico, seja pela construção de locais específicos como salas de informática, salas ambientes, centros de pesquisa, entre outros e/ou pela reestruturação do processo de ensino-aprendizado, tendo em vista a capacidade de flexibilização do processo educacional, oportunizando tanto o trabalho individual, caracterizado pela

especificidade de cada aluno, como ritmo cognitivo, dificuldades e facilidades por meio de variadas ferramentas, responsáveis por estímulos distintos, os quais contribuem para um despertar crescente do interesse do aluno, possibilitando ao mesmo tempo sua constante avaliação. Por outro lado, torna-se possível utilizar-se do trabalho em grupo em salas homogêneas, despertando a colaboração, interatividade e trabalho em equipe em prol de um mesmo objetivo comum, destacando-se em ambos os casos, as Tecnologias de Informação e Comunicação (MAGGIO, 1997; GIROTO; POKER; et al, 2013).

No que concerne à Educação Especial, as tecnologias educacionais, principalmente as TICs, possuem função primacial no processo de ensino aprendizagem, exercendo função mediadora entre professor, conhecimento e aluno, fator este que as transformam nas denominadas Tecnologias Assistivas (GORETE; POKER; OMOTE, 2013). Pois, conforme as autoras, as pessoas com deficiência, encontram uma barreira na mediação pelo outro, sendo esta neutralizada com a utilização de objetos, possibilitando a aquisição do conhecimento através de incitações cognitivas diferenciadas, que pelo despertar do interesse torna o aluno um sujeito ativo na construção do aprendizado por uma via estimulante e agradável (FILHO, 2013).

Dentre as variadas formas das Tecnologias da Informação e Comunicação, as eletrônicas possuem grande potencial construtivo, principalmente o computador, ferramenta do conjunto eletrônico/informática, considerada uma das mais sofisticadas, por suas variadas funções, programas, sons e imagens que possibilitam “conduzir” o aluno a distintos e longínquos lugares, e tendo em vista sua capacidade de “impressionar” estimula e desperta o interesse do aluno de forma contínua, principalmente tratando-se de crianças e adolescentes (CYSNEIROS, 2003). Entretanto, para que os objetivos asseverados pela fruição das diversas TICs sejam atingidos, há a importância do domínio destas ferramentas por parte dos docentes, decorrente da habilidade de manipulação, utilização, compreensão e interpretação da esfera tecnológica, a qual por suas formas e conteúdos, é capaz de incluir, criar ou não oportunidades (SAMPAIO; LEITE, 2013).

3 Objetivos e procedimento

A proposição deste trabalho foi de investigar junto a docentes de uma instituição de Educação Especial, localizada em um município no interior do Estado de São Paulo, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como Tecnologias Assistivas, a relação destes profissionais junto a tais ferramentas no ambiente escolar bem como as mais utilizadas. A pesquisa ocorreu no início do corrente período letivo, onde por meio uma entrevista com 06 questões abertas, aplicadas em loco, os professores, em um total de 06 participantes responderam as seguintes questões: 01- Qual o seu tempo de atuação docente na Educação Especial? 02- Qual (ais) o (s) comprometimento (s) intelectual/ síndrome(s) de seu(s) aluno (s)? 03- Você utiliza Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino

aprendizagem? 04- Se sim, quais? 05- Qual a frequência? 06- Encontra alguma dificuldade no manejo dessas TICs?

4 Resultados e Discussão

Os docentes participantes da pesquisa caracterizam-se por distintos tempos de atuação na esfera da Educação Especial, sendo eles recém formados á profissionais mais experientes, estando todos atualmente responsáveis por salas com alunos comprometidos por diversas síndromes/ deficiências. Visando a facilitação da compreensão dos dados obtidos pela entrevista foi elaborada a seguinte tabela 01:

DOCENTE	GÊNERO	TEMPO DOCENCIA	UTILIZA TIC?	QUAIS?	FREQUÊNCIA	DIFICULDADE NO MANEJO?	ALUNOS
01	Masculino	03 Semanas	Sim	Rádio/tv/dvd	05 x na Semana	Não	Transtorno do Espectro Autismo
02	Feminino	03 Anos	Sim	Rádio/tv/dvd	01 x na Semana	Não	Transtorno do espectro Autismo
03	Feminino	05 Anos	Não				Def.Intelectual,e Síndrome de Down
04	Feminino	15 Anos	Sim	Material Impresso	04 x na Semana	Não	Def. Intelectual, Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autismo
05	Feminino	34 Anos	Sim	Rádio/tv/dvd	03- 04 x na Semana	Não	Deficiência Intelectual
06	Feminino	35 Anos	Sim	Rádio/tv/dvd	Raramente	Não	Deficiência Intelectual

Tabela 01- Resultados das entrevistas

Mediante os resultados da pesquisa, explanados por meio da tabela 01, verifica-se o regular emprego das TICs no processo de ensino aprendizagem na referida instituição educacional, na qual, tais ferramentas são utilizadas por cinco das seis docentes entrevistadas, prevalecendo o conjunto rádio/tv/dvd, que é empregado por quatro profissionais, seguido dos materiais impressos, concebidos por uma das docentes como uma ferramenta das TICs.

A não utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, elencada por apenas uma das profissionais (docente 03), deve-se segundo sua resposta, ao fato de que seus alunos já se valem de aulas

de informática, ministrada por pessoa específica da instituição, e por esse motivo não há a necessidade do emprego das TICs em sala de aula.

Tendo em vista o depoimento da referida docente, torna-se evidente dois pontos dignos de destaque: o primeiro, concernente a sua errônea compreensão a cerca das Tecnologias da Informação e Comunicação, momento em que as visualiza apenas no contexto das ferramentas da informática, neste caso especificamente os computadores; como segundo ponto, avulta-se na referida instituição de ensino a dissociação no emprego das TICs relacionadas á esfera da informática e os docentes, a qual o manejo e utilização junto aos alunos ocorrem por intermédio de uma terceira pessoa. A mesma problemática conceitual referente ás Tecnologias da Informação e Comunicação torna-se visível mediante a caracterização dos materiais impressos por uma das docentes (04), como provenientes destas ferramentas.

Em uma análise correlativa entre Tecnologias da Informação e Comunicação e alunos, nota-se a importância destas ferramentas no processo de ensino aprendizagem, sob o ponto de vista docente, pela frequência da utilização, principalmente junto a alunos com transtorno do Espectro Autismo, haja vista um maior emprego destas tecnologias em todas as salas em que há a presença de alunos com estas características.

Os resultados da pesquisa também revelaram que não há nenhuma relação direta que possa ser estabelecida entre tempo de atuação docente e uma maior ou menor frequência no uso das TICs no processo educacional, podendo ocorrer tais variações, possivelmente por ações pedagógicas distintas, tendo em vista, a inexistência da dificuldade no manejo conforme relatado nas entrevistas. Fato este constatado através da análise comparativa dos docentes com menor tempo de atuação (01 e 02), possuindo respectivamente três semanas e três anos de atuação docente, fazendo uso das TICs cinco vezes e uma vez na semana; e dos docentes mais experientes (05 e 06), os quais dispõem respectivamente trinta e quatro e trinta e cinco anos de atuação docente, desfrutando seguidamente três a quatro vezes por semana e raramente.

5 Conclusão

Por meio desta pesquisa foi possível verificar de modo abreviado as relações da esfera docente com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial, especificamente no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência de âmbito intelectual/síndromes, sendo possível aferir a frequência, materiais utilizados e a compreensão destes profissionais acerca destas tecnologias. Apurou-se na instituição alvo da pesquisa um maior emprego destes recursos no contexto do transtorno do Espectro Autismo, predominando as mídias eletrônicas (rádio/tv/ dvd).

Por meio dos resultados obtidos constatou-se que não há nenhuma forma de relação associativa entre uma maior ou menor periodicidade no uso destas ferramentas com o tempo de atuação docente. Evidenciou-se também, que conceitualização a cerca da temática Tecnologias da Informação e Comunicação ainda é alvo de interpretações incorretas no campo docente. Há de se destacar, conforme os dados obtidos, a dissociação na relação entre docente e as TICs do campo da informática na referida instituição, em que tal ferramenta é utilizada no processo de ensino por uma única pessoa, a qual não se trata da (o) docente regular, (professor de sala de aula) fato este, que insurge como ponto sugestivo para uma nova pesquisa. Por fim, os objetivos da pesquisa foram amplamente atingidos, pois foi possível a exploração de grande parte das relações das TICs na Educação Especial no contexto da docência, consubstanciando na importância destas ferramentas, sob o ponto de vista docente, haja vista a frequência na utilização do processo de ensino aprendizagem, constituindo-as como Tecnologias Assistivas essenciais.

6 Referências Bibliográficas

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, Vol 29, n.104, 2008, p.747-768.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista Faced**, n.07, 2003, p. 89- 107.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez.2013, p. 83-104.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER Rosimar Bortolini; OMOTE Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 12- 22.

SAMPAIO, Mariza Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 51-76.

BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM SALAS COM INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

BURNOUT IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN ROOMS WITH INSERTION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Keity Cristina Corrêa¹, Nilson Rogério da Silva²

¹Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP, Campus de Marília

keitycorrea@yahoo.com.br

² Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP, Campus de Marília – Programa de Pós-Graduação em Educação

nilson@marilia.unesp.br

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo: *As condições de trabalho desgastantes, a intensificação do ritmo de trabalho, o aumento de atribuições, as cobranças e ameaças de desemprego favorecem adoecimento de professores, com destaque para problemas de saúde mental, como o burnout. O presente estudo teve por caracterizar a prevalência de burnout em professores do ensino fundamental, de salas com a inserção de alunos com deficiência. O estudo foi realizado em escolas públicas municipais de um município do interior de São Paulo, com 42 professoras do segundo a quinta série, em salas com alunos com deficiência. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário de caracterização de professores e o Inventário da Síndrome de Burnout – ISB. Os resultados revelaram que a idade média foi de 42 anos, todos do gênero feminino, a maioria (80%) são casadas, carga horária de trabalho predominante de até 30 horas semanais (40%) e a média de alunos por sala de 23. Foi identificado prevalência de 21,4% de burnout, e em relação às dimensões, distanciamento emocional (38%), exaustão emocional (31%), desumanização e realização pessoal (9,5%). Os dados revelam a necessidade de medidas de prevenção e manutenção da saúde dos professores, bem como para evitar impactos na aprendizagem dos alunos.*
Palavras chave: *Burnout. Educação Especial. Professores do Ensino Fundamental.*

Abstract: *Stressful working conditions, to accelerate the pace of work, the increase in duties, charges and threats of unemployment promote illness of teachers, with an emphasis on mental health problems, such as the burnout. The present study was to characterize the prevalence of burnout in teachers of elementary school classrooms with the inclusion of students with disabilities. The study was conducted in municipal public schools of a city in the interior of São Paulo, with 42 teachers of second to fifth grade, in rooms with students with disabilities. For the collection of data was used a questionnaire of characterization of teachers and the inventory of the Burnout Syndrome - ISB. The results revealed that the average age was 42 years old, all of the female gender, the majority (80%) are married, hours of work up to 30 hours a week predominantly (40%) and the average number of students per 23. Been identified, 21.4% prevalence of burnout, and ACE dimensions, emotional detachment (38%), emotional exhaustion (31%), dehumanization and personal accomplishment (9.5%). The data reveal the need for preventive measures and maintaining the health of teachers, as well as to avoid impacts on students learning.*

Keywords: *Burnout, Special Education, Elementary School Teachers*

1 - Introdução

Pode-se apontar conjunto de fatores presentes na prática docente que favorece o surgimento de problemas de saúde em professores, como as condições ambientais e organizacionais desfavoráveis, a intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), a competição de mercado, as crescentes cobranças por produção, a aceleração do ritmo de trabalho e o temor de perda do emprego (MESQUITA, GOMES, LOBATO, GONDIRA; SOUZA, 2013), podendo afetar sua saúde mental (FRANCO, DRUCK; SELIGMAN-SILVA, 2010. Araújo e Carvalho (2009) também identificaram associações entre a presença de transtornos mentais com as características do trabalho dos professores, com a carga psicológica no trabalho e o pouco controle sobre o processo de trabalho. Em estudo realizado por Souza e Leite (2011), em bancos de tese e dissertações no período de 1997 a 2006 sobre o sofrimento no trabalho docente na educação básica, as autoras identificaram alta prevalência de problemas de saúde mental, com destaque para o estresse e o *burnout*.

O *burnout* pode ser entendido como um tipo especial de *stress* ocupacional crônico, marcado pela presença de frustração e exaustão com o trabalho, cuja evolução é gradual e pode afetar todas as esferas da vida da pessoa (REINHOLD, 2007). Os grupos profissionais mais suscetíveis à síndrome são os que trabalham em contato constante e direto com a clientela, como profissionais de educação (VASQUES-MENEZES; CODO, 2006). O *burnout* acomete professores nos diferentes níveis de ensino, ou seja, fundamental, médio e superior, de escolas públicas municipais e estaduais, estando presente o comprometimento em uma ou mais dimensões de suas dimensões. No caso de professores do ensino especial, estudos também apontam a prevalência de *burnout*. Alguns autores como Strassmeier (1992) e Naujorks (2002) apontam que a sobrecarga e cansaço são ainda mais evidentes quando se trata da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Lau, Yuen e Chan (2005) identificaram que professores de alunos com habilidade acadêmica mais alta, geralmente apresentam menos *burnout*, mas os que ensinam os estudantes com a mais baixa habilidade acadêmica obtiveram escore elevado em realização pessoal.

Ressalta-se que a presença do *burnout* em professores pode afetar sua motivação e consequentemente a capacidade de preparação de aula, o engajamento profissional, bem como prejudicar as relações sociais, com possibilidade de impactos para aprendizagem dos alunos, o que justifica a importância de estudo dessa temática.

2 - Objetivo

Caracterizar a prevalência de *burnout* em professores do ensino fundamental de salas com a

inserção de alunos com deficiência.

3 - Método

Participaram do estudo 42 professores de segunda a quinta séries do ensino fundamental da uma rede ensino de um município do interior de São Paulo, com idade média de 42 anos ($dp=9,85$), a maioria casados (80%), todos do gênero feminino, A carga horária de trabalho predominante foi de até 30 horas semanais (40%) e o número de alunos por sala é uma média de 23.

3.1 - Instrumentos

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário para caracterização do professores que contemplou idade, estado civil carga horária e número de alunos por sala. Para a identificação do *burnout* foi utilizado o ISB – Inventário sobre o *burnout*, instrumento desenvolvido por Benevides-Pereira (2007), composto por 35 itens, sendo 16 relativos a fatores organizacionais e 19 itens para avaliar as dimensões do *burnout*: exaustão emocional (EE), distanciamento emocional (DE), desumanização (DS) e realização pessoal (RP).

3.2 - Procedimentos de coleta e análise de dados

Realizou-se contato com a secretaria da educação para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a sua realização, bem como para o acesso às escolas e professores. Realizou-se contato com os professores e mediante o aceite foi agendado horário para aplicação dos instrumentos. Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a análise dos dados do questionário de caracterização utilizou-se estatística descritiva, com cálculo de média e desvio padrão. Quanto ao ISB utilizou-se os critérios de avaliação descritos no manual para classificação das dimensões e da síndrome do *burnout*. Os resultados foram organizados em Tabela.

4 - Resultados e discussão

Na Tabela 1 são apresentados os resultados referentes à prevalência de *burnout* em professores considerando as suas dimensões, ou seja, a exaustão emocional, o distanciamento emocional, a desumanização, a realização pessoal e os critérios de classificação.

Tabela 1. Prevalência de Depressão e *burnout* em professores (frequência, percentual) = N 42.

EE	DE	DS	RP	Burnout
13 (31%)	16 (38%)	4 (9,5%)	4 (9,5%)	9 (21,4%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto á prevalência do *burnout* e suas dimensões, foi identificado distanciamento emocional em 16 (38%) professores, exaustão emocional 13 (31%), desumanização 4 (9,5%) e baixa realização pessoal em 4 (9,5%). No que se refere à prevalência de *burnout*, conforme estabelecido pelo manual de aplicação do instrumento, identificou-se em 9 (21,4%) dos professores.

Em estudo realizado por Zabel e Zabel (2001) os autores identificaram a existência de correlação entre o trabalho e a presença de fatores *estressores* dos professores do ensino especial. Silva e Almeida (2011) compararam a presença de *burnout* em professores de salas regulares com e sem alunos com deficiência e professores apenas de salas de recursos e identificaram menor prevalência de *burnout* nos últimos. Nesse sentido, os estudos mencionados guardam similaridades com os achados da presente pesquisa que revelou prevalência de *burnout* em professores do ensino especial.

5 – Conclusões

O estudo buscou identificar a presença de *burnout* em professores no ensino especial e obteve valores significativos (21,4%), com destaque para a dimensão de desumanização com frequência de 38%, além de exaustão emocional com 31%. No caso da desumanização pode ocorrer interferência no engajamento da atividade, com uma menor preocupação sobre os efeitos da atividade de ensino, com riscos para a aprendizagem do aluno. A exaustão emocional é caracterizada por cansaço físico e mental e o professor encontra dificuldade para dar conta das atividades, sendo considerada uma porta de entrada para as demais dimensões do *burnout*. Desta forma, os resultados são preocupantes e indicam a

necessidade de medidas prevenção e manutenção da saúde do professores, bem como para evitar impactos na aprendizagem dos alunos.

Referências

SILVA, N. R.; ALMEIDA, M. A. As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores - um estudo comparativo sobre a incidência de burnout em professores do ensino regular e especial, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, p.373 - 394, 2011.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p. 427-449, 2009.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p. 349-372, 2009.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Análise do ISB – Inventário da Síndrome de *Burnout*, 2007. Disponível em: <<http://gepeb.wordpress.com/isb/>> Acesso em: 06 de novembro de 2014.

FRANCO, T.; DRUCK, G. & SELIGMAN-SILVA. E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v.35, n.122, p. 229-248, 2010.

LAU, P. S. Y.; YUEN, M. T.; CHAN, R. M. C. Do demographic characteristics make a difference to burnout among hong kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, v. 71, p. 491–516, 2005.

MESQUITA, A. A.; GOMES, D. S.; LOBATO, J. L.; GONDIRA, L.; SOUZA, S. B. Estresse e síndrome de *burnout* em professores: prevalência e causas, *Psicologia Argumento*, v.31, n.75, 627-635, 2013.

NAUJORKS, M. I. *Stress* e Inclusão: indicadores de *stress* em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 20, p. 117-125, 2002.

REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5^a ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p.63-80.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n.17, 1105-1121, 2011.

STRASSMEIER W. *Stress* amongst teachers of children with mental handicaps. *International Journal*

of Rehabilitation Research, v.15, p. 235–239, 1992.

VASQUES-MENEZES, I; CODO, W. O que é *burnout*. In: CODO, W. (org.) *Educação: Carinho e Trabalho*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 237-254.

ZABEL, R.; ZABEL, M. K. Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do age, Experience, and Preparation Still Matter? *Teacher Education and Especial Education*, v.24 n.2, p. 128-139, 2001.

CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE NANOTECNOLOGIA COM MIÇANGAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

CONSTRUCTION OF NANOTECHNOLOGY MODELS WITH BEADS FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Fernanda Bertaco da Silva¹, Moacir Pereira de Souza Filho², Allan Victor Ribeiro³, Stefan Thierry Bisi Faustino⁴

¹Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
fernandabertaco@hotmail.com

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
moacir@fct.unesp.br

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - campus Birigui
allanvrb@gmail.com

⁴Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
thierrybisi@gmail.com

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este artigo elabora uma proposta para o ensino de Nanotecnologia para pessoas com deficiência visual, objetivando levar uma melhor compreensão sobre o assunto. A proposta consiste em apresentar estruturas de duas formas alótropas ao carbono (nanotubos de carbono e grafeno) feitas com miçangas e fios de nylon. O objetivo do projeto é proporcionar um aprendizado de forma enriquecedora ao aluno, utilizando para isso outros órgãos do sentido, como o tato, fazendo com que a inclusão esteja presente no ensino. Os materiais utilizados para a elaboração de estruturas são de fácil acesso, para que esta metodologia alcance o maior número de pessoas possível.*

Palavras chave: *Deficientes Visuais, Nanotecnologia e Ensino de Física.*

Abstract: *We elaborated a proposal of Teaching of Nanotechnology for visually impaired people, aiming to bring a better understanding about the subject. The proposal consists in presenting structures of two allotropic forms to carbon (carbon nanotubes and graphene) made with beads and nylon threads. The objective of the project is to provide an enriching learning to the student, using other sense organs such as touch, making inclusion present in the teaching of physics. The materials used for the elaboration of structures are easily accessible, so that this teaching reaches as many people as possible.*

Keywords: *Visual impairment, Nanotechnology and Physics Education*

1 Introdução

Pessoas com deficiência visual podem ser divididas basicamente em dois grupos: pessoas cegas e pessoas com visão subnormal (MANSINI, 1998, p. 83). Cegos são aqueles que são privados da visão, enquanto pessoas com visão subnormal conservam visão limitada e são capazes de ler impressos, desde que sejam ampliados com auxílio óptico (óculos, por exemplo).

Nas últimas décadas, o ensino tem se voltado para a Educação Inclusiva, ganhando

maior visibilidade principalmente com a Declaração de Salamanca (GLAT; FERNANDES, 2005). Essa declaração propõe que “[...] crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas [...] possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais”. Além disso, “escolas regulares [...] constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegurou que a criança com deficiência física, sensorial ou mental, pode e deve estudar em uma escola comum ou escola regular. De acordo com a Lei, “entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ela ainda ratifica que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Baseado na inclusão do deficiente visual no ensino regular e da carência de metodologias inovadoras e diferenciadas, este projeto se propõe a trabalhar com estruturas nano-tecnológicas feitas com miçangas para alunos videntes e não videntes. A nanotecnologia é um tema presente em nosso cotidiano, tendo aplicações práticas, por exemplo, na medicina com tratamentos e remédios, nos cosméticos com produtos cada vez mais eficazes e na informática aperfeiçoando os equipamentos. Como consequência, se faz necessário tornar o ensino acessível a todos, possibilitando um conhecimento a cerca deste tema de modo que os alunos, tanto videntes, quanto não videntes, compreendam melhor o tema ao utilizar as estruturas feitas com miçangas e que possam ter acesso aos modelos das estruturas, de forma a conseguir “imaginar” de maneira mais clara sua composição, estrutura, uma vez que os alunos podem tatear as estruturas feitas com miçangas.

A proposta consiste em apresentar estruturas de duas formas alótropas ao carbono (nanotubos de carbono e grafeno) feitas com miçangas e fios de nylon. O principal desafio tem como causa o fato de que o ensino de nanotecnologia está voltado muito mais para uma percepção visual, o que acaba impossibilitando que muitos alunos tenham acesso ao aprendizado sobre o tema. O objetivo do projeto é proporcionar um aprendizado de forma

enriquecedora ao aluno, utilizando para isso outros órgãos do sentido, como o tato, fazendo com que a inclusão esteja presente no Ensino de Física. Os materiais utilizados para a elaboração de estruturas são de fácil acesso, para que este ensino alcance o maior número de pessoas possível.

2 Importância da Nanotecnologia no Ensino

Em 1959, em sua palestra “There’s plenty of room at the bottom” (Há muito espaço lá embaixo), Richard Feynman introduziu os primeiros conceitos sobre a Nanotecnologia na comunidade científica. Feynman supôs a possibilidade de escrever toda enciclopédia britânica na cabeça de um alfinete. Para isso, seria necessário manipular a matéria em uma escala demasiadamente pequena, mais precisamente: átomo por átomo (FEYMANN, 1960). Segundo Silva et. al. (2009) o termo “Nanotecnologia” foi criado por Norio Taniguchi. Este termo foi criado para descrever a prática de se criar materiais em uma escala muito pequena. A essa escala deu-se o nome de escala nanométrica (“nano” vem do grego e significa “anão”); é usada na ciência para denominar: uma parte em um bilhão).

O intento da manipulação átomo por átomo é compactar dispositivos e melhorar a capacidade de processamento. Além disso, quando se trata de propriedades físicas e químicas, um mesmo material apresenta diferença, caso seu tamanho seja microscópico ou macroscópico. Ao atingir a escala nanométrica, os efeitos quânticos se manifestam de maneira mais evidente e, quanto menor o tamanho da amostra, os efeitos na superfície acabam por se tornar mais importantes, pelo aumento da proporção entre sua área e seu volume. Outro princípio básico baseia-se no fato de que as propriedades da matéria, também dependem de seu tamanho e formato, e não só de sua composição e estrutura.

Nos últimos anos, a Nanotecnologia vem despertando cada vez mais interesse por parte dos cientistas. Nas últimas décadas, a fim de adquirir controle em nível atômico, foram desenvolvidas inúmeras pesquisas e aplicações. Com os benefícios trazidos pelos materiais nanométricos, novas técnicas foram criadas, aperfeiçoadas e implementadas. A partir disso, a nanotecnologia vem sendo conhecida como “a nova revolução tecnológica”. Este novo mundo, repleto de possibilidades, está cada vez mais presente em nosso cotidiano, fazendo com que o conhecimento a respeito da mesma, seja imprescindível. Todas as coisas são feitas de partículas minúsculas, chamadas átomos, e estes, se diferenciam pela quantidade de prótons (SILVA et. al.; 2009).

O elemento químico carbono é um dos elementos com maior quantidade no Universo. O carbono consegue ligar-se de diferentes formas com outros átomos de carbono e com outros elementos propiciando materiais com propriedades e características inovadoras. Dentro das pesquisas e dos materiais envolvendo a nanotecnologia, 3 (três) alótropos do carbono estão ocupando lugar de destaque.

São eles: nanotubos de carbono, grafeno e fulereno. Essas estruturas possuem propriedades e aplicações distintas, cada qual, com suas respectivas e extraordinárias utilidades. Porém, vamos destacar apenas as duas primeiras, que são as estruturas que pretendemos fazer com as miçangas.

3 Estruturas e aplicações: nanotubos de carbono e o grafeno

Os nanotubos de carbono possuem forma cilíndrica e podem ser feitos por apenas um cilindro, que seria equivalente a uma única folha de grafite enrolada sobre si mesma, sendo assim classificados como nanotubos de parede única, embora também existam os nanotubos de paredes múltiplas, que são formados por vários cilindros, envolvendo assim, um conjunto de nanotubos homocêntricos (HERBST, 2004). As propriedades dos nanotubos de carbono são definidas a partir dessas paredes, e essas variedades são importantes, pois fazem com que a variação de utilização dos nanotubos seja maior, em relação às aplicações. Geralmente, os nanotubos de carbono têm um diâmetro de poucos angstroms, a dezenas de nanômetros, além de poderem possuir o comprimento de vários centímetros. Sabendo-se dessas propriedades, este nanomaterial passou a ser estudado por cientistas de várias áreas (químicos, físicos, matemáticos, biólogos, etc.), buscando aprofundar o conhecimento em diferentes aspectos, visando à criação de novos produtos, bem como o aperfeiçoamento dos já existentes.

Existem inúmeras possibilidades de aplicações usando nanotubos de carbono, devido as suas propriedades. Os nanotubos de carbono possuem alta resistência química, resistência à oxidação e à temperatura. Quando analisamos, quanto ao transporte elétrico, eles podem apresentar características metálicas, sendo condutores ou semicondutores, dependendo de sua estrutura, seu diâmetro e sua qualidade. Muitos produtos já estão disponíveis comercialmente, como: emissores de elétrons para televisores; sensores de gases; estão presentes em compósitos com polímeros, cerâmicas e metais, com propósito de oferecer alta resistência mecânica aos mesmos; em baterias de lítio; em memórias de computador; em lâmpadas; em novos dispositivos na área da medicina; etc. (HERBST, 2004).

Outro alótropo do carbono que apresenta características extraordinárias é o grafeno, que foi isolado e caracterizado pela primeira vez em 2004. É caracterizado por uma estrutura hexagonal de átomos de carbono. O grafeno é o bloco básico para construção de quase todos alótropos de carbono.

Devido as excelentes propriedades elétricas, térmicas e ópticas, o grafeno é um dos materiais mais promissores na atualidade. Essas propriedades possibilitam que o grafeno seja

uma alternativa potencial ao silício e ao diamante em aplicações, como: sensores de pressão; eletrodos flexíveis e transparentes para células de energia solar; transistores de efeito de campo; retina artificial; etc. (JESUS et al, 2012).

4 Proposta para o ensino de nanotecnologia as pessoas com deficiência visual

Inicialmente, serão apresentados alguns conceitos com breve explicação, buscando proporcionar ao aluno um conhecimento geral sobre o assunto. Após essa primeira etapa, buscaremos incentivá-lo a explorar as estruturas com auxílio do tato, para que o mesmo perceba como são essas estruturas, incluindo a flexibilidade entre os átomos do carbono. Após algum tempo dessa exploração, o aluno receberá informações um pouco mais aprofundadas a respeito dessas estruturas.

Essas estruturas serão elaboradas com miçangas e fios de nylon, em tamanho suficiente para que o aluno possa explorar e compreender satisfatoriamente o assunto abordado conforme o modelo feito por Amarante *et al* (2014).

Figura 1: Exemplo de estrutura feitas com miçangas



Fonte: Amarante *et al* (2014)

O Ensino-Aprendizagem de Física para pessoas com deficiência visual enfrenta alguns desafios, pois atualmente está voltado muito mais para uma percepção visual. As modificações no ensino são necessárias, e podemos perceber cada vez mais a presença da inclusão em salas de aula. Essa metodologia não é voltada a privilegiar o aluno sem deficiência, nem ao contrário, mas sim aprimorar a qualidade do ensino regular.

A apresentação das estruturas visa proporcionar um maior conhecimento a respeito da Nanotecnologia aos alunos, de forma menos abstrata. A apresentação das mesmas será interessante tanto aos alunos não videntes, quanto aos alunos videntes, para que compreendam de forma mais clara e crie em sua mente um modelo de como são as estruturas nano-

tecnológicas.

5 Considerações finais

Este artigo apresenta uma proposta de trabalhar com alunos videntes e não videntes, com estruturas nano-tecnológicas (*nanotubo de carbono* e o *grafeno*) feitas com miçangas. Temos por hipótese, que a utilização de outro sentido (no caso o tato) que não a visão, facilitará a criação de modelos pelos alunos.

Este Projeto encontra-se em fase inicial e constitui apenas numa proposta. O evento consistirá em uma oportunidade de diálogo com pessoas mais experientes e especialistas que vão contribuir com ideias para direcionar os próximos passos do trabalho. Assim, o embasamento teórico e metodológico vai possibilitar que possamos investigar o processo cognitivo do aluno ao manusear, as estruturas feitas com miçangas.

Referências

AMARANTE, L. C. V.; FLORES, A. P. X.; RIBEIRO, A. V.; SOUZA FILHO, M. P. Nanociência de baixo custo: arte e criatividade no ensino da nanociência e da nanotecnologia. **In:** V Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica. São João da Boa Vista, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

FEYNMANN, R. There's Plenty of Room at the Bottom. **Engineering and Science**. 1960. p. 22-36

MANSINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e não-vidente. **In:** Tendências e desafios da Educação Especial. Org. Eunice M. L. S. Alencar. Série Atualidades Pedagógicas, Brasília: SEESP, 1994, 136p.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n.1, 2005. MEC/SEESP.

HERBST, M. H.; MACÊDO, M. I. F.; ROCCO, A. M. Tecnologia dos nanotubos de carbono: tendências e perspectivas de uma área multidisciplinar. **Quím. Nova** [online]. 2004, vol.27, n.6, pp.986-992.

JESUS, K. A.; FREIRE, E.; GUIMARÃES, M. J. O. C. Grafeno: Aplicações e Tendências Tecnológicas. **RQI** - 4º trimestre, 2012.

SILVA, S. L. A.; VIANA, M. M.; MOHALLEM, N. D. S. Afinal, o que é Nanociência e Nanotecnologia? Uma Abordagem para o Ensino Médio. **Química Nova na Escola**. v. 31, n. 3, 2009.

DIFERENTES ABORDAGENS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SEVERAL SENSORY APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AND WITHOUT HEARING IMPAIRMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Thalita Cristina Prudencio de Amorim¹, Juliana Cristina Bomfim²,

¹ Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, Fisioterapeuta especialista em Reabilitação aplicada à Neurologia Infantil -Universidade Estadual de Campinas, aluna do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência auditiva/surdez da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

thalitacpamorim@gmail.com

² Professora da Rede Estadual, graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e em Educação Especial na área de deficiência auditiva pela Universidade Estadual Paulista. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

juliunesp@yahoo.com.br

Resumo: *Atualmente através de pesquisas científicas e da nossa prática pedagógica diária, podemos constatar que a integração sensorial de todos os sentidos humanos é de extrema importância para o desenvolvimento completo do indivíduo em seus aspectos intelectuais, físicos, sociais e culturais. O tema escolhido se deve ao fato da aprendizagem e do conhecimento da criança ocorrerem através de diferentes canais de aprendizagem, perpassando todos os sentidos humanos. No caso da pessoa com deficiência auditiva, um canal sensorial estará comprometido. Assim, outras abordagens sensoriais e de percepção serão necessárias para que esse indivíduo aprenda as mais variadas formas de conhecimento. Para isso, essa pesquisa surgiu da necessidade de se verificar outras abordagens de experiências sensoriais propiciadas, pelos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo às crianças da Educação Infantil. Tendo como objetivo levantar as concepções e elencar as diferentes abordagens sensoriais utilizadas com as crianças, com e sem deficiência auditiva, nos diferentes espaços escolares. As respostas encontradas nessa pesquisa, através de questionário e observação da prática pedagógica dos educadores, fornecem dados que mostram os meios pedagógicos que esses educadores se utilizam para propiciar e oportunizar experiências sensoriais que vão além da comunicação oral como, por exemplo, a comunicação gestual (Libras), maior estimulação visual, estimulação tátil, estimulação cinestésica, estimulação olfativa, dentre outras.*

Palavras chave: *Deficiência Auditiva. Experiência Sensorial. Estimulação Precoce.*

Abstract: *Currently through scientific research and our daily pedagogical practice, we can see that the sensorial integration of all human senses is of extreme importance for the complete development of the individual in its intellectual, physical, social and cultural aspects. The chosen theme is because the fact that the learning and knowledge of the child occur through different channels of learning, permeating all human senses. In the case of the deafness person, a sensory channel will be compromised. Thus, other sensory and perceptual approaches will be necessary for this individual to learn the most varied forms of knowledge. For this, this research arose from the need to verify other approaches of sensorial experiences propitiated, by the educators of the Municipal Prefecture of São Paulo to the children of the Infantil Education. Aiming to raise the conceptions and list the different sensorial approaches used with children, with and without deafness, in different school spaces. The answers found in this research, through a questionnaire and observation of the pedagogical practice, provide data that show which pedagogical means these educators use to provide and to opportune sensory experiences that go beyond oral communication such as, for example, increased visual stimulation, tactile stimulation, kinesthetic stimulation, olfactory stimulation, among others.*

Keywords: *Deafness. Sensory Experience. Early Stimulation.*

1. Introdução

A educação é direito universal de todos os cidadãos e esse direito à uma educação de qualidade e inclusiva se inicia logo na primeira infância. E é a partir da educação que esse cidadão terá um recurso primordial e necessário para usufruir de todos os outros direitos humanos. Por isso, através dessas inquietações em busca de ampliar as contribuições de pesquisa e ações na área de Educação Especial surgiu o interesse e a inquietude pelo desenvolvimento dessa pesquisa.

As contribuições de Greenspan (2002) identificaram que são as experiências pelas quais uma criança vivencia, que em grande parte, determinam o que ela realmente aprende. Por isso, se faz necessário adequar e adaptar as experiências educativas para cada objetivo proposto e principalmente para a singularidade de cada criança.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1984), descreve o desenvolvimento desse processo não como algo linear, com simples acréscimos quantitativos, mas sim, um processo de aquisição mais complexo, que perpassa por acréscimos qualitativos e que está ligada também a utilização dos signos e da linguagem. Dessa forma, entendemos que o ambiente escolar deve ser rico de experiências das mais variadas, das mais simples às mais

complexas, e da necessidade de mediação que se utilize da linguagem, seja ela oral ou gestual (Libras) ao longo desse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por isso, a importante contribuição de Merleau-Ponty (1996) sinaliza que o corpo humano, como um todo, é a principal forma de captação das impressões e percepções dos sentidos através das experiências vividas, e é através dele que o indivíduo percebe o mundo a sua volta. Além disso, acrescenta que o conhecimento se estabelece através das experiências com o corpo através dos órgãos dos sentidos e da capacidade de perceber o que nos cerca, o que implica também o processo de dar significado ao que foi assimilado pelos órgãos sensoriais e assim aprender toda forma de conhecimento e desenvolver todo o seu potencial humano.

2. Percorso Investigativo

O universo da pesquisa abrangeu dois espaços educativos diferentes, em que a criança perpassa ao longo desse período, o primeiro foi um CEI (faixa etária de 0-03 anos) e o segundo uma EMEI (faixa etária de 04-06 anos).

Os educadores que responderam à pesquisa foram submetidos a um questionário. Os participantes eram compostos de 10 professores da Educação Infantil da prefeitura de São Paulo que atuam na Educação Infantil. Dentre eles, 05 professores de CEI e 05 professores da EMEI.

3. Resultados e Discussão

Os educadores apontaram que a experiência sensorial ou o “sentido” que achavam mais relevante para ser estimulado em uma criança com deficiência auditiva eram: “todos”: a visão, o tato, o olfato, e a gustação. Sendo que haviam as alternativas apontadas separadamente (isto é, individualmente, por sentido). Como elucidado no gráfico a seguir.

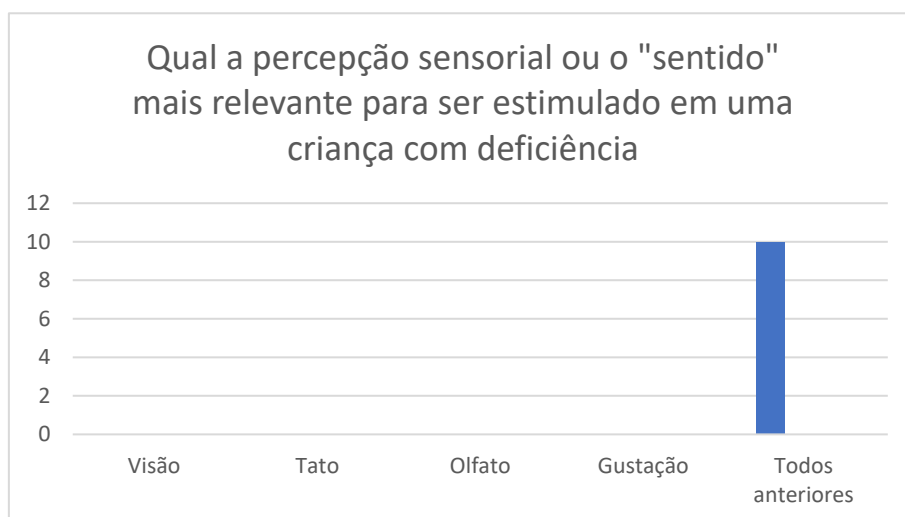
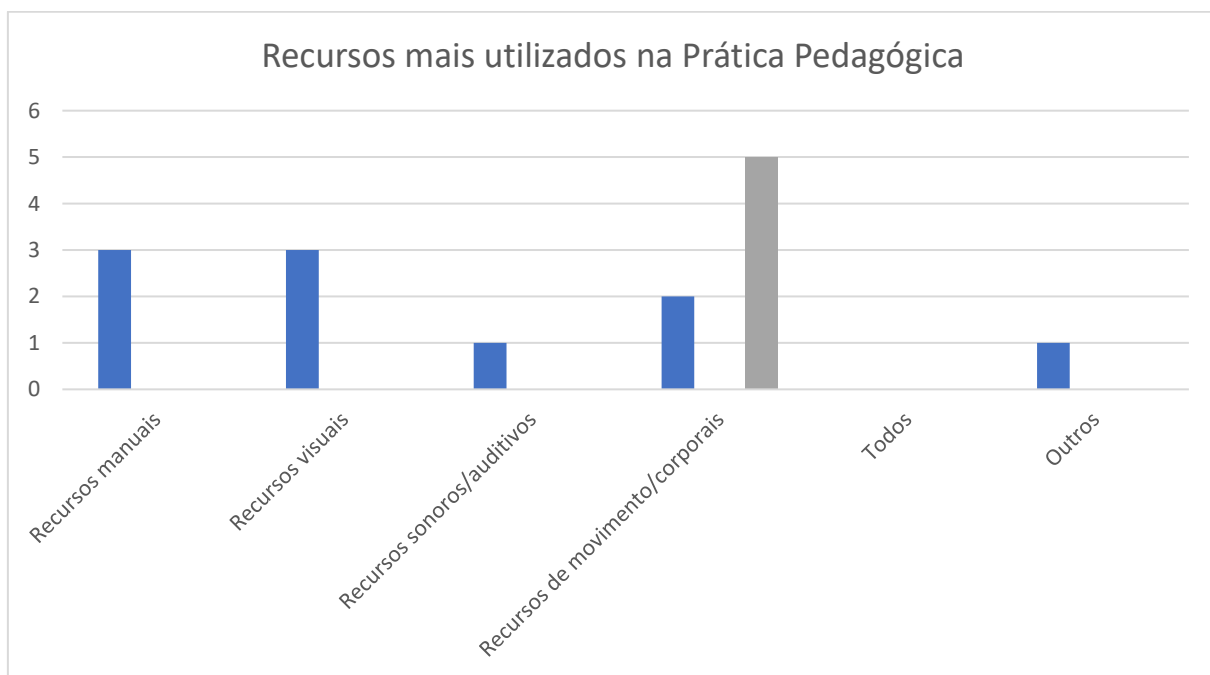


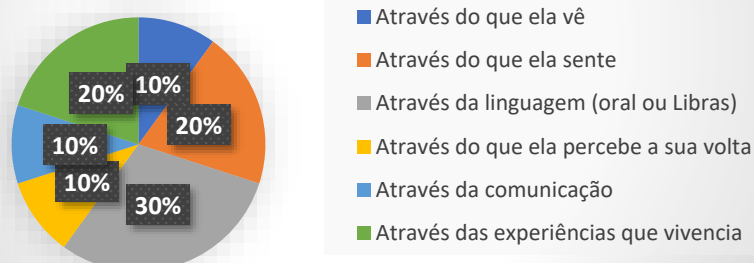
Gráfico 1

A questão anterior nos exemplifica que as concepções sobre a importância de estimularmos todos os sentidos juntos, realizando uma integração entre eles, principalmente para a criança com deficiência auditiva, está clara para os educadores. Nessa perspectiva, a autora Masini (2003) constata que para as crianças com e sem deficiências sensoriais, a experiência perceptiva é o solo do conhecimento. Por isso, se faz necessário, oportunizar ferramentas, ambientes e materiais para que esse solo seja o mais fértil e rico no que diz respeito aos estímulos propiciados.

Mas nas atividades diárias e prática pedagógica, observemos que muitas vezes os sentidos não são trabalhados de maneira articulada, e sim de forma fragmentada. Podemos observar isso através da questão feita às educadoras sobre qual o recurso ou metodologia era o mais utilizado em seu cotidiano, para estimular os sentidos como um todo. As respostas mostraram que nas vivências diárias os sentidos ainda são estimulados separadamente. As respostas estão elucidadas nos gráficos abaixo (Gráfico 2 e gráfico 3).



Como ocorre a "percepção de mundo" na criança com deficiência auditiva



Os resultados da pesquisa, através das respostas dadas pelas professoras que trabalham com essas crianças na Educação Infantil, nos apontam que muitos educadores tem o conhecimento teórico sobre as concepções, isto é, sabem o que é estímulo sensorial, a importância para a criança e como estimular cada sentido separadamente. Nas questões abertas em que foram questionadas como estimulariam o sentido da visão, olfato, tato e paladar, todas descreveram atividades específicas para estimulação sensorial de apenas um dos sentido por vez. Como exemplo, podemos citar a resposta de uma educadora que disse que *utilizaria a massa de modelar para trabalhar o sentido tátil*. Mas com a mesma atividade, as crianças poderiam usufruir de uma vivência mais significativa e abrangente se usassem a mesma atividade, mas visando estimular e oportunizar a estimulação de todos os sentidos conjuntamente. Essa abordagem ampla de ensino descrita nessa discussão dos resultados está em consonância com os trabalhos de Antunes (2005), Merleau-Ponty (2006) e Masini (2008) que enfatizam a importância do sujeito e de seu corpo como agente protagonista de seu aprendizado através da percepção e experiência dos sentidos.

4. Conclusão

Podemos observar que há um grande interesse e disposição por parte dos educadores de promover uma estimulação sensorial efetiva para as crianças, mesmo porque, foi constatado que os educadores pesquisados sabem da importância de cada sentido para a formação humana. Mas o que observamos, é que muitas dessas vivências de estimulação sensorial ofertadas, ainda são fragmentadas ou sem o objetivo específico de oportunizar experiências perceptivas integradas, amplas e significativas para a criança durante a prática pedagógica.

Acreditamos que a nossa contribuição através desse trabalho é oportunizar mais um espaço para o diálogo reflexivo e abrir novos horizontes de possibilidades na questão de atividades sensório - motoras que possam ser trabalhadas no cotidiano escolar. Visando auxiliar e potencializar a estimulação

sensorial através de todos os canais sensoriais e de entrada de informações que a criança tenha acesso, para o desenvolvimento completo e abrangente da criança, com e sem deficiência, na educação infantil.

5. Referências

BARBOSA, A.M *A Inclusão do Surdo no Ensino Regular: a legislação* – Universidade Estadual Paulista, Marília, S.P: 2007. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/site/caderno_academico/>

BRANSFORD J. Brown, Ann. Cocking, R.R.. *Como as pessoas aprendem – cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo. Sp, Senac, 2007.

GREENSPAN S. *As Necessidades Essenciais das Crianças*. São Paulo,: Artmed, 2002.

KAIL, R.V. *A Criança*. São Paulo: Pearson Education, 2004.

MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças com deficiências sensoriais?** Revista Brasileira de Educação Especial. n. 02,v. 09. Marília, 2003

MERLEAU-PONTY M. **Fenomenologia da Percepção**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: DEDUFBA. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,1984.

DISCENTE AMIGO: INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

STUDENT FRIEND: SCHOOL AND SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Isac Neto da Silva¹, William Vieira de Lima¹, Wendison Monteiro dos Santos², Jonas Pereira da Costa²

¹Professor EBTT na área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

isac.neto@ifam.edu.br, william.vieira@ifam.edu.br

²Discente do curso Técnico Subsequente em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

w_monteiro@outlook.com, isac_netol@hotmail.com

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *Este projeto foi desenvolvido para possibilitar a inclusão escolar e social de um aluno com deficiência física matriculado no Curso Técnico em Informática na Modalidade Subsequente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Eirunepé, município de Eirunepé, estado do Amazonas. Espera que esse projeto possa contribuir significativamente para a inclusão educacional de aluno referenciado e de muitos outros. As exigências e os desafios impostos pelo presente impõem-nos questões que precisam ser discutidas no coletivo dos atores envolvidos. Não apenas professores, gestores, aluno e pais, mas, sobretudo, a sociedade deve ser o público-alvo central dessa problemática.*

Palavras chave: *deficiência física, inclusão educacional, desafios, sociedade.*

Abstract: *This project was developed to enable the inclusion of a student with physical disability enrolled in the Technical Course on Informatics in Subsequent Modality, from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM, Campus Eirunepé, municipality of Eirunepé, state of Amazonas. He hopes that this project can contribute significantly to the educational inclusion of referenced students and many others. The demands and challenges imposed by the present impose on us questions that need to be discussed in the collective of the actors involved. Not only teachers, managers, students and parents, but above all, society must be the central target audience for this problem.*

Keywords: *Physical disability, educational inclusion, challenges, society.*

1 Introdução

Este projeto foi desenvolvido para possibilitar a inclusão escolar e social de um aluno com deficiência física matriculado no Curso Técnico em Informática na Modalidade Subsequente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Eirunepé, município de Eirunepé, estado do Amazonas. Atualmente, o campus atende uma clientela de aproximadamente 400 alunos dos quais, um em especial, apresenta necessidades de locomoção.

As deficiências cujas manifestações exteriores consistem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, geralmente são designadas mais apropriadamente como neuromusculares, uma vez que as dificuldades se encontram mais

frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si. Lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente. (WILSON, 1971, p.35)

Temos como objetivo principal apoiar o discente que está em situação de vulnerabilidade social e que possui deficiência física, a desenvolver suas atividades educacionais com êxito, garantindo o direito à Educação de forma igualitária, justa e equânime, extinguindo qualquer forma de discriminação ou de obstáculos ao acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos como objetivos específicos: Identificar necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física; propor estratégias pedagógicas alternativas para o atendimento das necessidades educacionais especiais identificadas; inserção do projeto “Discente Amigo”, que é aquele discente cujo papel será apoiar o colega de curso com deficiência física nas atividades acadêmicas, culturais, desportivas e de recreação dentro e fora da sala de aula; possibilitar a interação entre alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais física dentro e fora da sala de aula durante a realização das atividades educacionais; e, ainda, favorecer condições para que os professores do curso técnico em informática do IFAM possam atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física.

Nesse sentido, tem-se a preocupação de oferecer serviços especializados para um determinado público, isso implica inicialmente em se estabelecer estratégias, desde a linguagem adotada até os cuidados com a utilização de espaços físicos e equipamentos, adequadas às características específicas do grupo em questão, sua faixa etária, gênero, realidade social, entre outras.

Portanto, este projeto compõe uma das diversas estratégias que podem ser adotadas para possibilitar a inclusão estudantil e, conseqüentemente, social do atual discente, assim como, de futuros alunos com necessidades especiais do IFAM – Campus Eirunepé.

2 Referencial Teórico

A iniciativa da proposta deste projeto se deve a inclusão estudantil e social de pessoas com necessidades especiais matriculados nos cursos do IFAM onde observamos que o aluno com problemas físicos apresenta inúmeras dificuldades, não só de locomoção, mas também de aprendizagem e socialização.

Ao se propor o presente projeto, esperamos contribuir de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, em questão, que compõem uma

parcela do público atendido pelo IFAM, que não consegue apreender as habilidades necessárias para a área de informática. O projeto propõe operacionalizar uma prática pedagógica que reflita coletivamente sobre a proposta pedagógica do instituto, sobre o planejamento das atividades educativas, sobre as estratégias e recursos de ensino-aprendizagem e de avaliação com um enfoque ao ensino e aprendizagem e avaliação visando garantir que todos os alunos aprendam de maneira cooperativa e igualitária. "Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade". (SASSAKI, 2002, p. 41)

Acreditamos que para superar os problemas de aprendizagem é necessário um planejamento que inclua atividades diversificadas e coletivas, estudo constante, dedicação e muita competência, pois será necessário investigar as teorias de aprendizagem e colocá-las em prática, conhecendo também a história familiar do educando e suas relações sociais são os pontos essenciais desse projeto.

De outra forma ao propormos o projeto, vamos ao encontro da missão institucional do IFAM no campo de formação do profissional cidadão, pois o projeto se constitui em uma grande oportunidade para os alunos do curso técnico de informática desenvolverem suas habilidades de maneira participativa e colaborativa em uma população com características desafiadoras e assessoradas por uma metodologia de ensino motivadora, ágil, criativa e competente.

3 Material e Métodos

Este projeto foi desenvolvido pelos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Informática do IFAM, na modalidade subsequente, com o apoio de 02 (dois) alunos matriculados no referido curso que tiveram como atribuições principais o apoio e acompanhamento de 01 (um) colega de turma, que possui necessidades especiais de locomoção durante a realização das atividades escolares dentro e fora da sala de aula. O referido aluno apresenta inúmeras dificuldades que atrapalham seu aprendizado comparado aos demais, tais como problema de locomoção, socialização e interação com professores e colegas.

Para o desenvolvimento deste projeto foram necessárias algumas ações:

Ação 1 – Conversa com o discente, que possui necessidades especiais e mais dois colegas de curso para convidá-los para participarem do projeto;

Ação 2 – Identificação as principais dificuldades e necessidades do aluno especial;

Ação 3 – Preparação e encaminhar para os seus colegas de turma que participaram do projeto todas as informações necessárias para o acompanhamento e auxílio desta pessoa nas atividades dentro e fora da sala de aula;

Ação 4 – Acompanhamento da pessoa com deficiência nas aulas e atividades extraclasse realizando e facilitando as adaptações necessárias para sua inclusão efetiva e positiva, até que esta

apresente uma participação independente, prazerosa e saudável sem danos para sua atividade ou dos outros alunos;

Ação 5 – Avaliação de tempos em tempos a qualidade da inclusão e participação da pessoa com deficiência e oferecer suporte pedagógico ou teórico sempre que necessário.

Ação 6 – Avaliação os resultados obtidos durante a realização do projeto.

4 Resultados e Discussão

Através de conversas formais com os discentes envolvidos no projeto podemos constatar que houve uma melhora significativa no aprendizado e na interação entre eles e os demais colegas de curso.

O aluno com necessidades especiais relatou que a “sentiu-se privilegiado pela criação e implantação do projeto no campus”. Além disso, a ajuda dos colegas fez com que o mesmo pudesse desenvolver suas atividades escolares com mais segurança e melhor aproveitamento.

Durante a operacionalização do projeto foi possível identificar vários benefícios e contribuições tanto para os alunos com dificuldades físicas, de socialização e de aprendizagem, famílias, colegas de curso, escola e professores.

Quanto ao discente alvo do projeto, o seu fracasso escolar foi minimizado e a autoestima do mesmo recuperada.

Quanto aos demais colegas de curso envolvidos no projeto, de maneira direta ou indireta, constatou-se que os mesmos adquiriram maior entusiasmo pela aprendizagem, socialização e acessibilidade contribuindo para a práxis educativa no contexto desafiador do aluno com necessidades especiais.

Os professores coordenadores do projeto e os demais professores do Campus Eirunepé também foram beneficiados, pois tiveram com esse projeto uma oportunidade para desenvolver uma práxis docente que embasa suas pesquisas e conhecimentos acadêmicos para um público especial.

Nesse contexto, ressaltamos que o desenvolvimento do projeto possa oferecer os mesmos benefícios a novos alunos e egressos do IFAM, Campus Eirunepé.

5 Conclusões

Espera que o projeto possa contribuir significativamente para a inclusão educacional de aluno referenciado e de muitos outros. As exigências e os desafios impostos pelo presente impõem-nos questões que precisam ser discutidas no coletivo dos atores envolvidos. Não apenas professores,

gestores, aluno e pais, mas, sobretudo, a sociedade deve ser o público-alvo central dessa problemática, na medida em que ela é o espaço de impacto do que a escola oferece aos seus alunos, futuros cidadãos.

Referências

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos, Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WILSON, E. O. **The insect societies**. Cambridge, MA: Belknap Press, 1971.

EDUCAÇÃO FÍSICA. CONTRIBUIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM TGD NA SALA REGULAR

PHYSICAL EDUCATION - PE CONTRIBUTIONS AND STRATEGIES FOR STUDENT SOCIALIZATION WITH GDD IN THE REGULAR CLASSROOM

Maria Cecília de Andrade

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” -

NEaD – Núcleo de Educação a Distância.

mariacecis@hotmail.com

Eixo Temático - Educação Inclusiva

RESUMO

O estudo realizado em uma escola estadual com alunos do 2º ano dos anos iniciais na cidade de São José dos Campos – SP, teve como objetivo relacionar as aulas de Educação Física com a socialização de um estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e os demais alunos da classe regular, identificando e apresentando os benefícios da atividade física no seu desenvolvimento e as aulas de Educação Física como componente para a inclusão do estudante com TGD na escola. O instrumento utilizado foi Diário de Campo e a estratégia metodológica utilizada foi atividades que contemplaram competências e habilidades relativas as capacidades físicas, integração e socialização dos alunos da sala regular junto ao aluno com TGD, onde este apresentou maior interesse e grande interação por atividades que tivesse competição como jogos de conteste. Nos jogos de perseguição houve muita interação, porém apresentou maior irritabilidade, pois as regras não eram seguidas corretamente. Com relação à classe ao aluno, em nenhum momento e em nenhuma atividade eles ignoraram, excluíram ou amenizaram a presença do aluno com TGD. Este estudo conclui que as estratégias nas aulas de Educação Física contribuíram para a socialização do aluno com TGD na sala regular de ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Física. Transtorno Global do Desenvolvimento. Socialização. Sala regular.

Abstract

This study was carried out in a state school with students from the 2nd year of the initial years in the city of São José dos Campos - SP. The goal is to show the relation to Physical Education classes to the socialization of students with Global Developmental Disorder (GDD) with regular class students, identifying the benefits of physical activity in their development and presenting PE classes as a component for student inclusion with GDD at school. The instrument used was a field diary and the methodological strategy used was activities that included competences and abilities related to physical abilities, integration and socialization of the student with Developmental Disorder with the other students. The student presented greater interest interaction in activities that had competition like answering games. There was a lot of interaction during chasing games, but the student showed more irritability because the rules were not being followed correctly. Regarding the class to the student, in no time and in no activity did they ignore, exclude or mitigated the student's presence with GDD. This study concludes that the classes of PE used strategies for the contribution of the socialization of the student with GDD in the regular classroom of elementary school.

Keywords: PE. Global Developmental Disorder. Socialization. Regular classroom.

1 INTRODUÇÃO

O Estudo foi realizado em uma escola estadual na cidade de São José dos Campos, região do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo.

Para este tema de estudo foi escolhido uma turma de 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 30 alunos sendo um deles Autista.

A criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) apresenta características de alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidade de comunicação e interesse por atividades restritas. Na escola este comportamento não será alterado se atividades que atendam as necessidades do aluno não forem trabalhadas. .

Objetivos

- Relacionar as aulas de Educação Física com a socialização do aluno com TGD
- Identificar os benefícios da atividade física no desenvolvimento da criança com TGD
- Apresentar as aulas de Educação Física como componente para a inclusão de alunos com TGD na escola.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com uma política mais democrática na década de 1980, a educação começa a ter novas discussões nos seus objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e avaliações, criando novos componentes curriculares. Na Educação Física surge novas abordagens, entre elas a psicomotricidade, construtivista, desenvolvimentista e os parâmetros curriculares atendendo também segmentos de séries iniciais e pré-escola.

Atualmente pode-se dizer que o principal objetivo da Educação Física, seja a inserção e a intervenção do aluno na esfera da cultura corporal do movimento. (Darido, 2011)

Portanto seja qual for o conteúdo trabalho durante as aulas de Educação física, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar as características dos alunos trabalhando suas dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal. Os Parâmetros Curriculares, 2001, p.28 complementa “[...] dimensões (cognitiva).

A Declaração de Salamanca, 1994, cita que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular...” A escola deve ter uma estrutura que atenda qualquer tipo de deficiência, condição física, intelectual, social emocional, linguística, combatendo atitudes discriminatórias e com uma pedagogia centrada na criança satisfazendo suas necessidades., corporal afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, e inserção pessoal).”

O Transtorno Global de Desenvolvimento são distúrbios na interação social, comunicação e comportamento com interesses estereotipados e repetitivos, segundo a Coordenadora da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, D.O (2015, p. 32 e 33)

[...] utiliza o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para caracterizar os quadros com prejuízos nas habilidades de interação social, de comunicação e de comportamento, e com presença de interesses e atividades estereotipados. Os TGD englobam o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

O estudante com TGD apresenta dificuldades em algumas capacidades físicas, como força, velocidade, equilíbrio, agilidade e coordenação. As aulas de Educação Física vem para colaborar com a apropriação e a manifestação controlada dessas capacidades.

Atividades de rolar, saltar, subir, saltitar, quicar, correr, girar etc, feitas com planejamento, respeitando o perfil e as dificuldades do estudante faz com que sua participação junto com o grupo de alunos seja mais ativa.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

Atualmente a escola que foi aplicada o estudo está localizada na periferia da cidade de São José dos Campos, região Sul, atendendo os de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 630 alunos. É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

3.2 Participantes

O estudo foi realizado em uma sala de 2º Ano dos Anos Iniciais do período da tarde com 30 alunos sendo um deles Autista, entre 7 e 8 anos de idade, uma sala mista de meninas e meninos, passando pelo processo de alfabetização.

3.3 Instrumentos

Para a realização deste estudo foi usado o instrumento de pesquisa de Diário de Campo, onde foram seguidos alguns critérios para observar e avaliar o comportamento dos participantes durante a atividade aplicada durante as aulas de Educação Física do ano letivo de 2015.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Para este estudo, foram observadas as aulas de Educação Física do 1º, 2º e 3º Bimestre do ano de 2015. As aulas aconteceram entre 15hs e 20 min às 16hs e 10min nos dias de quarta e quinta – feira. As atividades propostas foram elaboradas conforme a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo, trabalhando as capacidades físicas para o aumento do repertório motor da criança nessa idade escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações foram feitas durante as aulas de Educação Física e dentre as atividades observadas, nove tiveram interação do aluno com TGD com os alunos da sala regular que ele participa. Durante essas atividades foi observado que o aluno não possui dificuldades motoras que prejudicassem a execução. Na atividade diagnóstica o objetivo era conhecer os alunos e saber qual eram as atividades que poderia realizar para que o aluno com TGD pudesse participar dentro das capacidades motoras dele dos demais alunos, para as atividades não serem nem monótonas demais nem difíceis demais para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante aproximadamente oito meses de observação e atividades variadas que foi realizada pelos alunos do 2º ano nas aulas de Educação Física, foi possível observar que o aluno com TGD apresenta algumas dificuldades motoras que são encontradas em crianças com o mesmo quadro, porém essas dificuldades não foram um fator para que o aluno não participasse das atividades propostas. Ficou evidente que o aluno gosta de atividades de competição e tinha mais interação com os colegas durante os jogos de conteste, onde existia uma competição entre duas equipes. Nas atividades de perseguição houve também uma interação forte entre os alunos, porém nessas atividades o aluno demonstrava pequena irritabilidade, pois os alunos não seguiam as regras com perfeição. Com relação à classe ao aluno, em nenhum momento e em nenhuma atividade eles ignoraram, excluíram ou amenizaram a presença do aluno com TGD, pelo contrário, em todas as atividades ele teve participação constante e continua. A partir das

observações concluiu que a aula de Educação Física usou de estratégias para a contribuição da socialização do aluno com TGD na sala regular de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BOULCH, L. Educação Psicomotora – A psicocinética na idade escolar. 2 Ed. Porto Alegre: Artemed. 1987

COLL C; MARCHESI A; PALACIOS J. Desenvolvimento Psicológico e educação – Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Artemed, 2004.

DARIDO, S. C (ORG). Educação Física Escolar – Compartilhando Experiências. São Paulo: Phorte. 2011.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro – Teoria e pratica da Educação Física. São Paulo: Scipione. 2010.

GALLARDO, J. S. P. A prática de ensino em Educação Física. São Paulo, FTD, 2009.

GONZÁLEZ, J F; SCHWENGBER, V S M. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Edelbra 2012.

WALTER F, C K; DONATI F, C G; FONSECA, A K. Conceituando e contextualizando os Transtornos Globais do desenvolvimento TGD

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – Educação Física. 3 ed. Brasília. 2001.

SÃO PAULO (Estado). Currículo do Estado de São Paulo – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. São Paulo. 2010

EJA E O ATENDIMENTO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

EJA AND THE ATTENTION TO THE STUDENT OF SPECIAL EDUCATION HISTORICAL CONCEPTIONS

Andreza Patrícia Balbino Cezário¹

Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista –UNESP

andrezapatt@gmail.com

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo: *O presente artigo tem por objetivo analisar o CEJA, sobre uma perspectiva histórica, considerando o atendimento ao aluno da Educação Especial. Os documentos legais efetivam os direitos de jovens e adultos à educação escolar, não apenas como direito constituído, mas contempla uma educação que assegure a diversidade humana e que promova um ensino voltado para as especificidades dos alunos. Organizar-se par criar mecanismos as necessidades educacionais de aprendizado de todos os alunos constitui como desafios da EJA. A metodologia é de pesquisa qualitativa com características etnográficas, de acordo com André (2008), esta abordagem desenvolve aspectos que implicam em realizar uma análise dos dados sociais e culturais de um determinado grupo. Sendo à autora docente e participa do processo de inclusão de alunos jovens e adultos na sala de aula do CEJA. Os resultados foram obtidos mediante à análise de documentos do Plano Municipal de Educação (2012) do município de Bauru, entre os anos de 2005 e 2011. E demonstraram que o CEJA enquanto modalidade de ensino desenvolve práticas educativas numa perspectiva inclusiva e com atendimento educacional especializado voltado para alunos jovens e adultos.*

Palavras chaves: *Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Direito à educação.*

Abstract: *This article aims to analyze the CEJA, from a historical perspective, considering the assistance to the Special Education student. The legal documents enforce the rights of young people and adults to school education, not only as a constituted right, but it contemplates an education that ensures human diversity and that promotes a teaching focused on the specificities of the students. Organizing to create mechanisms for the learning educational needs of all students constitutes the challenges of the EJA. The methodology is qualitative research with ethnographic characteristics, according to André (2008), this approach develops aspects that imply to carry out an analysis of the social and cultural data of a certain group. Being the author and participates in the process of including young and adult students in the CEJA classroom. The results were obtained through the analysis of documents of the Municipal Plan of Education (2012) of the municipality of Bauru, between the years of 2005 and 2011. They demonstrated that the CEJA as a teaching modality develops educational practices in an inclusive perspective and with specialized educational service Aimed at young students and adults.*

Keywords: *Youth and Adult Education. Special education. Right to education.*

1 Introdução

A educação escolar pautada em documentos, orientações legais e pedagógicas, busca contemplar a diversidade humana tendo como referencial uma educação inclusiva. A Educação

Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular. Tem como pressuposto a proposta de inclusão escolar e, enfatiza dentre outros aspectos que os sistemas de ensino devem assegurar o direito à educação escolar e práticas pedagógicas diversificadas de acordo com as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados. (BRASIL, 2013, p. 42).

No Brasil em especial, o processo histórico que tem conduzido às escolas adotarem práticas inclusivas e ambientes acolhedores para todos os alunos, constitui-se um projeto considerado recente em andamento. Alunos considerados com deficiências que deveriam frequentar as classes regulares nas décadas de 1960 a 2000, estavam matriculados, em sua maioria, em escolas especiais e, em menor número nas classes especiais das escolas. Estes alunos tornaram-se adultos, envelheceram e não tinham mais oportunidade de vagas nas escolas, tanto nas especiais quanto nas regulares. Atualmente, esses alunos encontram nas salas de Educação de Jovens e Adultos, um espaço de continuidade de sua escolaridade e convívio social.

Justifica-se esse estudo, tendo como objetivo analisar as bases históricas do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) e o atendimento à Educação Especial, entre os anos de 2005 e 2011, tendo como referencial teórico os documentos norteadores do Plano Municipal de Educação (2012) do município de Bauru. O CEJA, consolida práticas pedagógicas inclusivas, buscando oferecer ofertas de vagas e ensino de qualidade voltado às especificidades dos alunos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, uma vez que há um aumento significativo no atendimento à esses alunos nas salas de aula do CEJA.

2 Caminhos do CEJA no município de Bauru e o atendimento à Educação Especial

Em 1984 a administração municipal de Bauru, rompeu o convenio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e criou Serviço Municipal de Educação de Adultos, coordenado por uma equipe de especialistas em educação, professores de educação básica, psicólogos e pedagogos. Em 1985 foi formada a Comissão Municipal de Educação de Adultos, objetivando planejar e coordenar a implementação das atividades educacionais, de acordo com Couto (2016, p. 26).

A proposta de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) centrada nas reais demandas sociais, busca seus fundamentos nos princípios da Educação Popular, estruturada no referencial de Paulo Freire, com vistas a promover a inserção e a atuação do indivíduo na sociedade.

Paulo Freire (2005), considerado um sistematizador do conceito de Educação Popular, conferindo à educação uma visão libertadora, na qual às ações pedagógicas devem estar articuladas as vivências dos alunos jovens e adultos e, a libertação deste sujeito, possibilitando sua emancipação humana.

Na perspectiva de Freire (2008), o processo de escolarização desempenha importante função, para promover a leitura do mundo e a consciência crítica. O ensino da leitura e escrita não é um mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Mas a ação educativa deve considerar a relação entre o aluno e o mundo, conquistando a autonomia educativa.

Considerando o contexto da EJA, comenta Zanata (2015) que:

Adentrar ao mundo letrado é como abrir as portas para o desvelamento de uma ferramenta de poder social que possibilita emancipação, liberdade e trabalhos que tomam por objeto de estudo dos alunos e o contexto sócio político que estes estão inseridos e como essas relações influenciam o processo educacional. Dentre as referências utilizadas destaque para os trabalhos desenvolvidos por (VASQUEZ, 2008), (FREIRE, 2004; 2005).

O funcionamento do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), ocorreu em 12 de maio de 1998, como curso supletivo informal. Neste ano o CEJA contava com 59 classes e 1537 alunos matriculados. Ressaltando ainda que,

Um número significativo de municípios brasileiros atuaram de forma direta na efetivação de políticas públicas de educação de adultos. Tais trabalhos podem ser tomados como exemplos importantes da possibilidade de desenvolvimento de programas de boa qualidade, quando se aliam diretrizes, (MEIRA, 2012, p. 142).

De acordo com Couto (2016), no ano de 2005 iniciaram-se as construções dos primeiros Polos Educacionais, em virtude da necessidade de se ter um espaço voltado a realidade dos alunos jovens, adultos e idosos. Então, parte das salas passaram a funcionar não apenas em locais sociais, comunitários e municipais, mas também nos Polos Educacionais especificamente estruturados para atender os alunos do CEJA. Atualmente o município conta com 9 (nove) Polos Educacionais, localizados nos diversos bairros da cidade e continua disponibilizando classes nos demais locais para facilitar o acesso e permanência dos alunos na escola.

Atendendo como curso presencial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, gratuito, para alunos com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos no início do período letivo. Respeitando o direito a cidadania da pessoa com deficiência a rede municipal de ensino, através do Decreto 10.141 de 26/12/2005, regulamenta a lei de criação dos serviços de educação especial e a resolução PMB/SME de

0102/08/2006 compõem a Legislação Municipal da Educação Especial, de acordo com PME/BAURU (2012, p. 168). E estabelece o desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), onde o professor especialista suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes regulares, assegurando as condições necessárias para efetivação e ensino pedagógico diferenciado.

3 Resultados e discussões

O CEJA, atende uma diversidade de jovens e adultos nas salas, onde há predominância de idosos, maioria do sexo feminino e com a presença significativa de adultos e idosos com necessidades educacionais especiais, em sua maioria deficientes intelectuais, de acordo com Zanata (2012, p. 296).

Para atender a demanda escolar, o CEJA funciona em 3 (três) turnos. Atualmente, as salas funcionam em 28 locais do município, totalizando 37 (trinta e sete) classes. De acordo, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os documentos da legislação vigente, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2000). O CEJA atende os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente nos Polos Educacionais, nos períodos da manhã e tarde, nos quais dispõe dos atendimentos das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por 5 (cinco) professoras especialistas da Educação Especial.

O Plano Municipal de Educação (PME/2012), no quadro de Mapeamento Diagnóstico, está a identificação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo os deficientes auditivos (D.A), deficientes físicos (D.F), os deficientes visuais (D.V) e os deficientes mentais (D.M). Este quadro apresenta um resultado do diagnóstico de deficiência mental (D.M), como sendo mais frequente, nos alunos do CEJA entre os anos de 2005 e 2009.

Quadro 1 – Mapeamento Diagnóstico

Mapeamento diagnóstico de identificação dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais/Deficiência matriculados na Rede Municipal do CEJA: 2005 a 2009.					
Fonte: Secretaria da Educação do Município de Bauru					
	D.A.	D.F.	D.V.	D.M.	TOTAL
2005	05	-	01	75	81
2006	04	01	00	47	52
2007	02	00	00	39	41
2008	02	00	00	39	41
2009	1	00	00	39	40

Fonte: PME/BAURU (2012, p. 171)

Os documentos do PME (2012), demonstraram ainda que, uma aumento nas matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no CEJA em 2010 e 2011, em relação a 2009. Nesta perspectiva, o CEJA apresenta uma história de 3 (três) décadas de práticas educacionais voltadas para o

atendimento as diversidades e às especificidades dos alunos jovens e adultos no município de Bauru. Considerando à inserção social e cultural do aluno, na conquista da cidadania e do direito constituído por meio da educação escolar.

3 Considerações Finais

Os alunos jovens e adultos ao chegarem nas salas de aula do CEJA demonstram toda uma bagagem sociocultural construída, muitos atuam no mercado de trabalho e com vasta experiência profissional. Todo esse referencial de vivências pessoais e coletivas são consideradas nas práticas pedagógicas, buscando promover a formação escolar do cidadão atuante na sociedade. Neste sentido, o CEJA fundamenta-se na concepção de Educação Inclusiva, atuação coletiva, busca da qualidade de ensino, respeitando os direitos constituídos dos alunos com necessidades educacionais especiais, visto o aumento dos deficientes regularmente matriculados nos anos de 2005 e 2011, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Bauru (PME/2012).

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, p. 27, 2008.
- BAURU-SP. **Plano Municipal de Educação 2012/2002**. Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria Municipal de Educação. Coord. Celso Zonta. Bauru/SP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação –MEC, SEB, DICEI, p. 42, 2013.
- COUTO, Maria Aparecida. **Mediação pedagógica com apoio de material didático**. Bauru. 2016. Disponível em:<<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/139279>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 37. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.
- MEIRA, Marisa E. M. **Plano Municipal de Educação**. Bauru. 2012. Disponível em: <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_pme/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- ZANATA, Eliana M. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru (2012)**. p. 296. Disponível em:

<http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/dpppe/curriculo.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ZANATA, Eliana M. **PEJA: Projeto de Educação de Jovens Adultos Ações no Campus de Bauru**. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/142125>> Acesso em: 02 mar. 2017.

ESTRUTURAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE FLORIANO/PI: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

STRUCTURES AND PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION IN FLORIANO/PI: AN ETHNOGRAPHIC STUDY

Jeferson Gomes de Sousa¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho³, João Marcos Messias Miranda⁴

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI

jefersogomessousa@hotmail.com

² Universidade Federal do Piauí-UFPI

Ribasninja16@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí-UFPI

Jamylaysnayla83@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Piauí-UFPI

joaomarcosmessias@gmail.com

Eixo temático- Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A educação inclusiva, conceitua as práticas que visam a participação de todos indivíduos na vida social, econômica e política de forma igualitária, sem discriminação de origem étnica; racial; religiosa; gênero; sexualidade ou por deficiência. No âmbito da educação a inclusão está respaldada na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007). Os apontamentos presentes neste documentos contribui para a formação de diretrizes direcionadas para o trabalho na inclusão de alunos/as com deficiência. Articulando esta investigação a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STRET, 2014), analisa-se em que medida os discursos emancipatórios disseminados pela legislação nacional influenciou as práticas inclusivas adotadas na atuação da gestão escolar. Sendo realizado por meio de uma pesquisa de qualitativa de caráter etnográfico, tendo como participantes os gestores e coordenadores. Espera-se que a compreensão dos conceitos de inclusão dos participantes permita avaliar o processo inclusivo, tanto quanto fornecer uma percepção acerca das mudanças necessárias à inclusão da pessoa com deficiência.*

Palavras-chave: *Gestores. Práticas inclusivas. Letramento.*

Abstract: *Inclusive education, conceptualizes practices that aim at the participation of all individuals in social, economic and political life in an egalitarian way, without discrimination of ethnic origin; racial; Religious genre; Sexuality or disability. In the context of education, inclusion is supported by the World Declaration on Education for All (1990), the Declaration of Salamanca (1994) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (BRAZIL, 2007). The notes in this document contribute to the formation of directives directed to the work in the inclusion of students with disabilities. Articulating this research, the theory of New Studies in Literature (STRET, 2014), examines the extent to which the emancipatory discourses disseminated by national legislation influenced the inclusive practices adopted in the performance of school management. Being carried out through a qualitative research of ethnographic character, having as participants the managers and coordinators. It is hoped*

that understanding the concepts of inclusion of the participants will allow us to evaluate the inclusive process as well as provide insight into the changes needed to include the disabled person

Keywords: *Managers. Inclusive practices. Literature.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, conceitua as práticas que visam a participação de todos indivíduos na vida social, econômica e política de forma igualitária, sem discriminação de origem étnica; racial; religiosa; gênero; sexualidade ou por deficiência. No âmbito da educação a inclusão está respaldada na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que enfatiza o direito universal de escolarização, também presente na Declaração de Salamanca (1994), que pontua os princípios, políticas e práticas na Educação Inclusiva, junta-se esses marcos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), trazendo uma nova releitura sobre deficiência, entendida agora enquanto diversidade humana.

A atual política de inclusão de alunos/as com deficiência está fundada no documento: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta dentre outras coisas o Atendimento Especializado Educacional para os/as alunos/as com deficiência matriculados/as no ensino regular, além de apontar a necessidade de formação de docentes, gestores/as e demais profissionais da comunidade escolar para o AEE e para atuarem na Educação Inclusiva. Os apontamentos presentes neste documentos contribui para a formação de diretrizes direcionadas para o trabalho na inclusão de alunos/as com deficiência, bem como são responsáveis em certa medida pelas ações colocadas em prática e pelas políticas inclusivas defendida pela gestão escolar e operacionalizada no fazer dos/as professores/as, servidores e funcionários terceirizados. Deste modo, a compreensão e as práticas em torno desse documento são fundamentais para a dimensionalidade do processo inclusivo.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral: Compreender a prática da educação inclusiva no município de Floriano/PI, e como objetivos específicos: i) perceber a articulação metodológica da prática da educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com a própria dinâmica escolar; ii) identificar os discursos que permeiam as práticas docentes e as práticas da gestão educacional; iii) revelar como esses discursos são construídos e materializados nas narrativas e textos dos docentes e das profissionais que atuam na Educação Inclusiva de Floriano/PI. Articulando esta investigação a teoria dos Novos Estudos do Letramento (STRET, 2014; KLEIMAN, 1995), analisa-se em que medida os discursos emancipatórios disseminados pela legislação nacional influenciou as práticas inclusivas adotadas na atuação da gestão escolar. A seguir apresenta-se o direcionamento teórico seguido neste trabalho.

2.NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

A abordagem teórica dos Novos Estudos de Letramento preconizam as práticas de leitura e escrita ressaltando o aspecto social, intrinsecamente vinculados aos papéis, instituições, valores, atitudes e sentimentos que conferem sentido aos usos destas práticas (STREET, 20014). Assim, as práticas de letramento sempre estão imersas no contexto social, sendo construída no e pela interação social. Como afirma Pexoto e Batista Jr (2016), o letramento pode ser usado tanto para atuar nas interações do cotidiano social, como para refletir sobre essas práticas sociais, utilizando uma das formas de comunicação (escrita, fala, leitura).

Tal abordagem segundo Street (2014), propõe desvinculo do estudo da língua escrita do uso exclusivamente escolar, focando assim no caráter social da língua escrita, ou seja, a ideologia intrínseca as práticas de leitura e escrita. Evidenciando a existência de múltiplas práticas de letramento, colocando a alfabetização como apenas uma delas (KLEIMAN, 2007). No entanto, acaba preponderando o discurso do letramento autônomo que parti do pressuposto da aquisições de competências e habilidades individuais, isso devido ao poder ideológico do letramento escolar, que tem na escola uma importante agência que ratifica o uso deste em detrimento de outras formas de letramento (STREET, 2014), desse modo, através do discurso autônomo de letramento a condição de ser e estar são impostas e tacitamente cria-se um sistema simbólico de representações, valorizado pela instituição que o letramento está vinculado.

Por meio desse direcionamento teórico articula-se os novos estudos de letramento a temática de inclusão de alunos com deficiência, ressaltando as práticas de inclusão pautadas no discurso oficiais, principalmente advindos dos dispositivos legais como leis, decretos, resoluções e estatutos. Dessa forma, as práticas de letramento correlacionadas com a ideologia disseminada pela LBD 9394 (1995), Decreto 7 611 (2011), Estatuto da Pessoas com Deficiência (lei 13 146/2015), influenciam nos papéis assumidos por professores/as e alunos/as, bem como nos conceitos pertinentes a inclusão e pessoas com deficiência.

Nesse limiar teórico, destaca-se o pressuposto de prática de letramento inclusivo (SATO, MAGALHÃES e BATISTA JR, 2012), que diz respeito as práticas de inclusão promovidas pelas escolas, e restritamente os/as professores/as influenciados ideologicamente pelos textos governamentais, pelos valores individuais e coletivos, e pelos discursos emancipatórios que fundamentam as políticas inclusivas e o fazer docente. Partindo da compreensão que os discursos em vogo em determinado contexto referem-se as construções subjetivas/ ideológicas, sociais e aos ideais de inclusão. Dito de outra forma, as práticas em uso em um determinado contexto advêm das interações entre o indivíduo (sujeito ideológico) - sociedade (sujeito coletivo ideológico) - práticas sociais- ideologia, em um movimento dialético e fluido.

3 METODOLOGIA

Este pesquisa se trata de um trabalho em andamento vinculado ao projeto “estruturas e práticas da educação inclusiva de Floriano/PI: um estudo etnográfico”, desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí, sob a coordenação da Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior. Para tanto adota-se uma pesquisa qualitativa, centrado assim, nos conceitos subjetivos sobre a temática da educação inclusiva disseminada pelos participantes. Este tipo e pesquisa tem como foco o contexto das relações sociais e dos conceitos construídos nessa interação pelos participante indivíduos (DALFOVO, LANA E SILVEIRA,2008, p.07).

Tendo uma abordagem de cunho etnográfico (CRESWELL, 2014), que se realiza por meio da inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, participando da interações sociais desse contexto, assim como na coleta de artefatos, como documentos e o uso de diferentes instrumentos de geração de dados, o que permite ao pesquisador a triangulação dos dados, propiciando maior confiabilidade as informações geradas.

Os instrumentos para geração e coletas de dados serão: observação participante, entrevistas, coletas de artefatos (desde objetos, textos provenientes dos locais da pesquisa). A pesquisa será realizada nas escolas municipais de Floriano/Piauí, Secretaria de Educação Municipal e na Secretaria de Educação Especial.

Os participantes dessa pesquisa serão os/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as das escolas municipais, responsáveis pela operacionalização do processo inclusão das escolas, assim como os/as coordenadores/as das secretarias de educação e de Educação Especial. O critério de escolha dos participantes se orienta pelo fato destes/as serem responsáveis pela articulação das políticas inclusivas entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da livre aceitação em participar da pesquisa. A análise dos dados será realizada à guisa interpretativa, considerando os conceitos de educação inclusiva disseminada pelos participantes a luz dos novos estudos de letramento e dos referenciais teóricos e empíricos sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

A compreensão dos conceitos relativos a inclusão que são disseminado no contexto escolar influenciam nas práticas dos gestores demais profissionais educacionais. Nesse sentido, a compreensão dos mesmos permite dimensionar o processo inclusivo, no que diz respeito a articulação metodológica da prática da educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com o própria dinâmica escolar, assim como apontar novos possibilidade para a inclusão de alunos com deficiência.

As análises dos resultados preliminares, tendo como base as escolas municipais de Floriano/PI, já visitadas, demonstram que os gestores destas escolas se encontram em desarticulação com os órgão

educacionais no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência. Esta análise tem como base a recusa dos gestores com relação as informações pertinentes a educação inclusiva, o que revela a separação entre a gestão escolar e a secretaria, fato confirmado na atitude da primeira de direcionar seu discurso para a Secretaria de Educação Municipal como meio viável para acesso ao processo de inclusão. Dessa forma, esta primeira análise deixa em destaque o distanciamento da gestão escolar no concerne a inclusão, e a falta de diálogo por parte da Secretaria.

Nesse sentido, espera-se que, que este trabalho possa apresentar novos olhares sobre a temática da educação inclusiva no contexto de Floriano/PI, além do desenvolvimento de novas pesquisa que ultrapasse o contexto de desta pesquisa, pode ser utilizadas em outros contextos, assim como subsidiar intervenções pedagógicas e políticas.

REFERÊNCIAS

BATISTA JR, J.R.L. Discursos e letramento na educação especial e inclusiva. **Anais.VI** encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade. 2010.

CRESWELL, Jonh.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens/ Jonh W. Creswell; tradução Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva.-3.ed.-Porto Alegre: Penso, 2014.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, Amélia. Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/** Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

PEXOTO, Gercivaldo Vale; BATISTA JR, José Ribamar. Práticas de letramento na educação inclusiva em escolas de São Luís. **Interfaces**, v.7. n.1, p. 78-85, 2016.

RIOS, G. V. Letramento do mundo da vida e letramentos de sistemas: revistando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SATO, D. T.B. MAGALHÃES, Izabel. BATISTA JR, J.R.L. Desdobramentos da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **RBLA**, Belo horizonte, 2012.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE UM MOOC PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM.

CONTINUED AND EXERCISE TRAINING OF TEACHERS OF THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION THROUGH A MOOC FOR THE INCLUSION OF PUBLIC-TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION IN THE COMMON SCHOOL.

Matheus Augusto Mendes Amparo¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP
matheus_mendes17@hotmail.com

^{2 e 3} Docentes do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP
klaus@fct.unesp.br, elisa@fct.unesp.br
Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa de Doutorado em Educação que tem como objetivo analisar os impactos de um curso de aperfeiçoamento por meio de um MOOC no processo de formação continuada e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na classe comum. O estudo possui abordagem qualitativa do tipo “exploratório-descritiva”. A pesquisa prevê cinco etapas para sua concretização, utilizando distintos instrumentos de coleta de dados e procedimentos, que serão apresentados a seguir: 1) Levantamentos de dados e estudos sobre a temática; 2) Entrevistas com profissionais em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a identificação de necessidades formativas sobre a inclusão de EPAEE na classe comum; 3) Design educacional do curso no formato MOOC; 4) Implementação do curso, acompanhamento e coleta de dados; e 5) Análise dos dados por meio da Análise de conteúdo. Após estes procedimentos, espera-se responder a pergunta inicial e validar a tese de que: Cursos no formato MOOC podem contribuir no processo de formação continuada e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na escola comum.*

Palavras chave: *Formação Continuada e em Exercício; MOOC; Educação Especial na perspectiva inclusiva.*

Abstract: *The present paper is a clipping of a project of doctoral research in education that aims to analyze the impact of an improvement course through a continuous training process MOOC and teachers service of the early years of elementary school to the student audience inclusion of special education in the common class. The study has a qualitative approach of "exploratory-descriptive" type. The research provides five steps for your implementation, using different data collection instruments and procedures, which are presented below: 1) data Surveys and studies on the subject; 2) Interviews with professionals on duty in the initial years of the elementary school for the identification of training needs on the inclusion of EPAEE in class; 3) educational travel Design in MOOC format; 4) implementation, monitoring and data collection; and 5) data analysis through content Analysis. After*

these procedures, it is expected to answer original question and validate that: MOOC format Courses can help in the process of continuing training and in service of teachers of the early years of elementary school for inclusion of students audience of special education in the common school.

Keywords: *Continuing training and in-Office; MOOC; Special education in inclusive perspective.*

1. Introdução e Justificativa

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume um papel primordial nos debates da escola contemporânea. Contudo, são evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes nos sistemas de ensino regular e são claras as necessidades de mudanças em relação à organização escolar em termos de infraestrutura e, principalmente a necessidade de capacitação dos profissionais para atender as necessidades dos EPAEE.

Para isso, evidencia-se a importância da formação continuada e em serviço dos professores, para a aquisição de conhecimentos específicos com o objetivo de manterem atualizados frente as exigências impostas pela sociedade que está constante transformação (SOUSA, 2008).

Imbérnon (2001) destaca que a formação de professores deve fornecer não só conhecimentos, mas habilidades e atitudes que possibilitem a formação de profissionais críticos, reflexivos, e também pesquisadores, sendo a capacidade de conseguir refletir sobre a própria prática característica essencial, para que, a partir desse processo de reflexão, aconteça a compreensão da realidade social e do papel da docência.

Dessa forma, visando buscar meios para efetivar uma escola inclusiva, pressupõe-se a viabilização de formação de professores, seja inicial ou em serviço que vão ao encontro dos ideais para a constituição de um espaço que possa atender a diversidade da população, assim como também aprimorar a qualidade do ensino regular, e favorecer os processos inclusivos dos EPAEE.

Nesta perspectiva, a Educação a Distância, “[..] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2005, não paginado), surge como um meio eficaz de ofertar tais cursos de formação continuada e em exercício para professores.

Segundo Arruda e Arruda (2015), cursos oferecidos a distância tem o potencial de democratizar a educação, já que podem atingir profissionais dos mais longínquos lugares do mundo. O autor também afirma que a disponibilização de cursos por meio da EaD é uma

excelente estratégia para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Considerando o contexto educacional vigente e compreendo a EaD como um meio capaz de contribuir neste processo de formação continuada e em exercícios de profissionais da área educacional, o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEaD/Unesp) e o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da Unesp, Presidente Prudente/SP propuseram o desenho e implementação do curso intitulado “Orientações Básicas para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior”, diante de uma proposta advinda da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

O objetivo do curso é disponibilizar informações que podem auxiliar os docentes da universidade no trabalho pedagógico com EPAEE matriculados no Ensino Superior.

O curso é online e está organizado no formato “MOOC”, que, de acordo com Ma, Lee e Kuo (2013), são cursos de acesso livre voltados para a participação de um grande número de pessoas.

Assim sendo, tendo como base as experiências deste curso ofertado aos docentes da universidade, a proposta desta pesquisa é desenvolver e implementar um curso de aperfeiçoamento no formato MOOC de “Orientações Básicas para a Inclusão de EPAEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Neste sentido, o desenvolvimento e a implementação do curso necessitam de um estudo e de uma análise profunda para que possa ser bem estruturado, verificar sua efetividade e contribuição no processo de formação destes profissionais, configurar-se em uma alternativa que pode vir a trazer resultados expressivos na educação básica e, além disso, consolidar o formato MOOC como uma proposta de estruturação de cursos de formação continuada de professores.

Diante do exposto, deparamo-nos com a seguinte indagação, que caracteriza o problema da pesquisa: Um curso no formato MOOC é capaz de contribuir para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para inclusão de estudantes público alvo da educação especial na escola comum?

Tratam-se de questionamentos que geram um grande desafio e que justificam a relevância da pesquisa, pois visa a realização de um estudo inédito de análise e compreensão

de um curso de aperfeiçoamento no formato MOOC que pode proporcionar para os professores em serviço, ferramentas e recursos para a composição de uma prática pedagógica que irá favorecer a inclusão dos EPAEE na classe comum e garantir a qualidade do ensino para lidar, respeitar e valorizar a diversidade e a diferença.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais

Analisar os impactos de um curso de aperfeiçoamento por meio de um MOOC no processo de formação continuada e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a inclusão de estudantes público alvo da educação especial na classe comum.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as necessidades formativas de profissionais em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação a inclusão de EPAEE na classe comum, tendo em vista a elaboração de um curso no formato MOOC que contemplará orientações básicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;
- Elaborar o Design Educacional de um curso no formato MOOC de orientações básicas para a inclusão escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Implementar o curso em uma plataforma de educação a distância, acompanhar e coletar dados referentes as interações dos professores-cursistas no AVA e em todas as atividades propostas ao longo do curso.
- Caracterizar os conhecimentos que os professores-cursistas possuíam no início do curso sobre a Educação Especial e Inclusiva e as especificidades do EPAEE.
- Verificar se houve aprendizagem dentro da temática proposta a partir do cruzamento dos dados coletados no início, ao longo e ao final do curso, referentes as interações dos professores-cursistas no AVA e em todas as atividades propostas.
- Identificar se houve aprendizagem dos professores-cursistas sobre a Educação Especial e Inclusiva e as especificidades dos EPAEE com a formação de comunidades de prática no MOOC e prospectar possíveis transformações na própria prática destes profissionais.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização do Estudo

Em relação à abordagem metodológica, o presente estudo possui uma abordagem qualitativa do tipo “exploratório-descritiva” pois objetiva proporcionar um aprofundamento e melhor compreensão a respeito da temática deste estudo e após este processo, pretende descrever as características do curso, a análise qualitativa dos dados e os seus impactos.

A seguir, apresentamos os procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.2 Procedimentos

O estudo prevê cinco etapas para sua concretização, utilizando distintos instrumentos de coleta de dados e procedimentos, que serão apresentados a seguir:

1ª Etapa: Levantamentos de dados e estudos sobre práticas formativas a favor da inclusão escolar para aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos investigados.

2ª Etapa: Entrevistas com profissionais em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a identificação de necessidades formativas em relação a inclusão de EPAEE na classe comum.

3ª Etapa: Design educacional do curso no formato MOOC de orientações básicas para a inclusão escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4ª Etapa: Implementação do curso, acompanhamento e coleta de dados referentes as interações dos professores-cursistas no AVA e em todas as atividades propostas ao longo do curso.

5ª Etapa: Análise dos dados por meio da Análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Após todos estes procedimentos, espera-se responder a pergunta inicial e validar a tese de que: Cursos no formato MOOC podem contribuir no processo de formação continuada e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para inclusão de estudantes público alvo da educação especial na escola comum.

Referências

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.31. n.03. p. 321-338. Julho-Setembro, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[HTTP://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2005/Decreto/D5622.htm)>>.

Acesso em 29/08/2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

MA, J.; LEE, K.; KUO, G. *A massive open online course on pharmacogenomics: not just disruptive innovation but a possible solution*. *Pharmacogenomics*, Londres, v. 14, n. 10, p. 1125 – 1127, 2013.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida*. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI).

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: DESAFIO E PERSPECTIVAS

INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN DEMOCRATIC SCHOOLS: CHALLENGE AND PERSPECTIVES

Julia Gomes Heradão¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

¹Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
julia.heradao@gmail.com

²Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático - Educação Inclusiva

Resumo: *Este projeto tem como objetivo geral: descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em escolas democráticas. Para tanto irá acompanhar quatro estudantes com deficiência intelectual de duas escolas consideradas democráticas. Será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, e entrevistas abertas e semiestruturadas. Terá como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygostky, autores que apresentam concepções de avaliação formativa e mediadora e princípios da educação na perspectiva da inclusão. Os dados serão organizados e mediante a leitura sistemática será estabelecido às categorias de análise. A análise dos dados será fundamentada no referencial teórico.*

Palavras chave: *Deficiência Intelectual, Escolas Democráticas, Práticas Pedagógicas*

Abstract: This project has as general objective: to describe and analyze the pedagogical practices developed in the process of teaching learning of students with intellectual disabilities in democratic schools. It will accompany four students with intellectual disabilities from two schools considered to be democratic. A qualitative research of ethnographic character will be carried out using as instruments of data collection participant observation, documentary analysis, and open and semi-structured interviews. It will have as theoretical reference the historical-cultural perspective of the human development of Vygostky, authors that present / display conceptions of formative and mediator evaluation and principles of the education in the perspective of the inclusion. The data will be organized and systematic reading will be established to the categories of analysis. The analysis of the data will be based on the theoretical reference.

Keywords: Intellectual Disability, Democratic Schools, Pedagogical Practices

1 Introdução

A entrada de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais de ensino faz parte de um movimento mais abrangente, de atenção mundial, conhecido como inclusão social. Este movimento tem como finalidade construir uma sociedade democrática, garantindo a equiparação de oportunidades para todas as pessoas, inclusive para aquelas que foram historicamente excluídas do convívio em sociedade.

No campo educacional a opção pela política educacional inclusiva em âmbito federal pode ser constatada pela publicação de documentos oficiais como Constituição Federal (1988),

Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Se por lado a presença de estudantes com deficiência no ensino regular é um avanço em garantia de direitos humanos, por outro lado, essas mudanças nas comunidades escolares vêm revelando as dificuldades históricas e estruturais que foram ao longo dos anos construindo o ensino público brasileiro.

Dentre as deficiências a que mais desafia a escola no seu objetivo de ensinar é a deficiência intelectual. O estudante com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o conhecimento que não corresponde ao idealizado pela escola.

Plestch (2009) revela a dificuldade das escolas em organizar situações educacionais que efetivamente contribuíssem para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, seu estudo concluiu que “apesar do comprometimento das professoras, esses sujeitos continuam, em sua maioria, excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pelas escolas”.

O entendimento da deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural se apresenta como uma alternativa à compreensão cristalizada da deficiência intelectual, baseada em modelos médicos de construção de conceitos e crenças sobre as pessoas com deficiência.

Costa (2006) explica que Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações de pessoas com deficiência por meio de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento.

Porém esse atendimento a diversidade de estudantes é marcado pela atuação do professor, neste sentido Garcia (2005) explica que “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais” (p. 34). Apesar destas influências Giroux, (1986) afirma que as escolas não são apenas mecanismos de reprodução das desigualdades de exclusão, mas também potencialmente capazes de resistir, transformar, incluir.

Algumas escolas, mediante as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, decidiram romper com o modelo tradicional de organização do tempo e espaço educacional, algumas destas escolas são conhecidas como: escolas democráticas. Singer (2010) ressalta que as escolas democráticas não se constituem em um grupo coeso, porém apresentam em diferentes graus duas características: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os

estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p.15).

Considerando as dificuldades da escola em organizar situações de ensino aprendizagem que efetivamente contribuam para a construção do conhecimento pela pessoa

Metodologia			
Objetivos Específicos	Coleta de dados	Seleção de dados	Análise (qualitativa)
Observar e analisar o planejamento, estratégias, recursos e avaliação utilizados no processo de ensino aprendizagem estabelecidos com os estudantes com deficiência intelectual.	Observação e registro pertinentes quanto ao planejamento das situações de ensino aprendizagem.	Conteúdos e objetivos prioritizados, assim como estratégias e recursos planejados.	Identificação e análise dos critérios na priorização dos conteúdos e objetivos assim como no delineamento das estratégias e recursos.
	Observação e registro pertinentes quanto às estratégias e recursos utilizados.	Estratégias e recursos utilizados nas situações de ensino aprendizagem;	Identificação e análise das estratégias e recursos selecionados e utilizados no processo de ensino aprendizagem.
	Observação e registro relativos ao processo de avaliação da aprendizagem realizado entre os professores e estudantes	Conteúdos e objetivos presentes na avaliação da aprendizagem assim como instrumento e estratégias utilizados pelos professores e estudantes.	Identificação e análise dos critérios utilizados pelos professores na qualificação da aprendizagem.
Observar e analisar a participação à interação e o envolvimento do estudante com deficiência intelectual no processo de ensino aprendizagem.	Observação e registro sobre a participação e interação do estudante no processo de ensino.	Participação na elaboração e realização das atividades propostas e interação com o professor e colegas nas situações de ensino aprendizagem.	Identificação e análise do envolvimento do estudante na elaboração e interações nas situações de ensino aprendizagem.
Compreender e analisar a concepção dos professores sobre deficiência intelectual e inclusão.	Entrevistas semiestruturadas e abertas com professores e demais funcionários. As entrevistas serão gravadas se autorizadas pelos participantes.	Transcrição das entrevistas. Organização das respostas em categorias que melhor possam ser analisadas tendo em vista o objetivo do trabalho e o referencial teórico.	As respostas serão analisadas mediante referencial teórico, as observações e as filmagens realizadas.

Refletir sobre o papel da Educação Especial no ambiente das escolas democráticas.	Observação e registro pertinentes sobre os serviços de Educação Especial, disponibilizados aos estudantes com deficiência intelectual.	Critérios de acesso aos serviços de educação especial oferecidos na escola ou utilizados pelos estudantes.	Identificação e análise do papel destes serviços no ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.
---	--	--	---

com deficiência intelectual e a existência de novas organizações escolares foi possível questionar: como se dá o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual em escolas democráticas? Quais aspectos facilitam e quais dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas entre professores e estudantes no processo de construção do conhecimento nestas escolas?

Diante do exposto foi delineado como objetivo geral da pesquisa: Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em escolas democráticas.

A seguir será apresentado um quadro com os objetivos específicos ao lado da descrição de como se pretende realizar a coleta, seleção e análise dos dados.

Quadro 1 – Projeto Esquemático

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2 Metodologia

A opção metodológica que parece mais indicada para nortear o desenvolvimento desta pesquisa é a etnografia. A etnografia pode ser definida como uma pesquisa social, interpretativa ou analítica, preocupada com uma “densa descrição” das ações e relações estabelecidas pelos grupos sociais pertencentes ao universo investigado (GEERTZ, 1989). As características que marcam o reconhecimento da pesquisa do tipo etnográfica são definidas pela observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

3 Local da Pesquisa

Duas escolas consideradas democráticas e presentes em um mapeamento que reuniu 178 escolas consideradas inovadoras e criativas, realizado e divulgado pelo Ministério da Educação.

4 Participantes

Dois estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual em turmas de sexto ano em diante das duas escolas, totalizando quatro estudantes. Também participam da pesquisa, os

professores dos estudantes, diretor, coordenador, e outros profissionais que possam atuar nas escolas democráticas e serem fundamentais na compressão das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual, como por exemplo, professor de sala de recursos, professor auxiliar.

5 Procedimentos

Segundo (André, 1997) a pesquisa etnográfica apresenta três fases a serem observadas na construção e elaboração do estudo. Primeira fase: estudo amplo da literatura pertinente ao tema. Etapa fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientará o trabalho de campo. Deste estudo será possível construir as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigirão a coleta de dados. Segunda fase: trabalho de campo. Como técnica de coleta de dados será utilizada a observação participante, entrevista aberta e semiestruturada e análise de documento. Terceira fase: sistematização e apresentação dos dados. Pretende-se analisar as informações obtidas em campo durante a investigação para assim ter a chance de definir prioridades não percebidas ou detectadas anteriormente. O material ao longo do tempo será organizado e mediante a leitura sistemática será possível a elaboração de eixos temáticos que por sua vez irão nortear a construção de categorias de análise. Estas categorias serão analisadas tendo como fundamento o referencial teórico.

Estas fases serão realizadas da melhor maneira possível a fim de evidenciar os aspectos que dificultam ou facilitam as práticas curriculares realizadas entre professores e estudantes com deficiência intelectual na construção do conhecimento em escolas democráticas.

6 Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: *Caderno CEDES*, v. 18, nº. 43, p.1-10, Campinas/SP, 1997.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

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

COSTA, D. A. F. *Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial*. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 23, n. 72. 2006.

GARCIA, V. P. C. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

SINGER, H. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Zahar editora, Rio de Janeiro, 1989.

PLETSCH, M. D. *Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UERJ. Universidade Estadual Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

INCLUSÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INCLUSION AND TEACHING PERFORMANCE IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Karlliny Martins da Silva ¹, Vanda Moreira Machado Lima ², Mariza Fortuna ³

¹Mestranda em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) –UNESP e Membro do grupo de pesquisa GPFOPE-FCT-UNESP
karlliny@outlook.com

² Doutora em Educação pela USP-SP, Professora do Departamento de Educação, Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) –UNESP, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação FCT-UNESP e Membro dos grupos de pesquisa GPFOPE-FCT-UNESP e GEPEFE-FEUSP.
vandalima@fct.unesp.br

³Mestranda em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE pedagoga.mariza@hotmail.com
Eixo temático - Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *A efetivação da inclusão na escola pública é um desafio, devido à complexidade do processo. Este estudo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades na atuação docente frente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública municipal. Para tanto, a pesquisa se dispôs de estudo bibliográfico e entrevista semiestruturada com sete professoras de uma escola municipal de Ensino Fundamental I do município de Birigui-SP. Constatamos nos dados empíricos que os professores dos anos iniciais buscam realizar a inclusão escolar, apesar do formalismo do sistema educacional e dos desafios na atuação docente e, sentem a necessidade de formação, investimento e reavaliação do currículo. Acreditamos que mudanças na estrutura organizacional das escolas e formação continuada contribuirão à formação integral dos alunos.*

Palavras chave: *Inclusão. Professor dos anos iniciais. Desafios na atuação docente.*

Abstract: *The establishing of inclusion in public schools is a challenge, due to the complexity of the process. This study has as purpose to reflect about the challenges and opportunities about the faculty role towards including children with special education needs in the early years Elementary school I in the public municipal elementary school. For that, the research made use of bibliographical studies and a semi-structured interview with seven teachers of a public municipal Elementary school I from Birigui-SP. We detected that teachers from the first school years search to accomplish the scholar inclusion and, despite of the educational system's formality and the challenges of the faculty role, they feel the necessity of proper specialization, investment and reevaluation of their resumes. We believe that changes in the organizational structure of schools and ongoing training will contribute to the complete graduation of students.*

Keywords: *Inclusion. Teachers from initial years. Challenges in the faculty role.*

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 define que a educação, direito de todos, deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício para a cidadania e a qualificação

para o trabalho. O artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência da escola” como um dos princípios para o ensino.

Alguns anos depois do movimento pela integração social, cujo conceito de inclusão era referido somente a pessoas com necessidades especiais nos sistemas gerais, como a educação, trabalho e lazer, o Brasil promulga a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, que dedicou um capítulo para a educação especial, mais precisamente o capítulo V.

No artigo 58 da LDB/96 a educação especial é considerada a modalidade de educação escolar oferecida para pessoas com de necessidades especiais, “*preferencialmente*, na rede regular de ensino”. A escola regular, segundo o mesmo artigo, só será substituída por “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua *integração* (grifo nosso) nas classes comuns do ensino regular”. Nota-se que a lei faz uso do termo *integração* o que é contrária a concepção adotada pela educação inclusiva.

A escola tem o papel essencialmente de formar integralmente todos os sujeitos, o que demanda mais do que integrar os alunos com necessidades educacionais especiais ou contribuir ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, calcular, nas palavras de Paro (2012, p.33-34) “[...] a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social”.

No artigo 59 da LDB/96, é garantido aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, além de professores capacitados ao atendimento dos alunos.

Contemplar a diversidade no processo educacional escolar é um dos desafios postos aos sistemas educacionais. No entanto, a inclusão ou possíveis tentativas vem se efetivando nas escolas, mesmo diante das inúmeras dificuldades.

Este artigo visa refletir sobre os desafios e as possibilidades na atuação docente frente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública municipal.

Para tanto, entrevistamos no mês de fevereiro e março de 2017, sete professores dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública municipal de Birigui-SP e buscamos compreender a inclusão a partir da voz desses sujeitos.

Os docentes entrevistados são mulheres de 30 a 40 anos, com 9 a 23 anos de experiência na docência. Quanto a formação, todas possuem curso superior em Pedagogia, 86% com especialização em duas áreas alfabetização e letramento e, gestão educacional. Atualmente, das professoras pesquisadas temos: duas lecionando no primeiro ano, duas no terceiro ano, e três no quinto ano do ensino fundamental I, com turmas de 26 a 27 alunos, dentre os quais pelo menos um aluno tem necessidade educacional especial.

1 Inclusão na escola pública municipal

A concepção de inclusão, muitas vezes, limita-se a integração de Pessoas com Deficiência ou transtornos, geralmente com laudos. Ao analisar a trajetória da concepção de inclusão, segundo Facion (2005), encontram-se quatro fases: *fase da exclusão, da segregação, integração e inclusão*.

A fase que hoje se busca realizar surgiu na década de 80, denominada como *fase de inclusão*, intensificando a necessidade de educar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, considerando sua subjetividade no convívio com seus pares.

A escola que busca incluir a todos exclui ao não considerar os conhecimentos que diferem do que é valorizado no processo de massificação da formação dos sujeitos.

Mas, vive-se, hoje, uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema político que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, assim como não lhe proporcionando a possibilidade de construção de seu próprio conhecimento, especialmente quando pensamos no aluno com deficiência. (SCHLÜNZEN, RINALDI, SANTOS, 2011).

O papel da escola na inclusão é proporcionar meios para que o aluno desenvolva suas potencialidades, supere suas fragilidades, construa o seu conhecimento.

Não se pode esperar de um aluno com necessidade educacional especial o mesmo que se espera de um aluno que não a tenha, assim como, não se deve esperar de uma criança o que se espera de outra. Cada criança é única, tem seu tempo, seu conhecimento e, considerando suas possibilidades, a escola, deve considerar e acolher essas diversidades humanas, pois “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p.14).

A escola pesquisada atende a 650 alunos e destes, 13 alunos possuem laudo médico que atesta alguma necessidade educacional especial. Esta escola tem 14 anos de fundação e desde

sua inauguração atende crianças com necessidades educacionais especiais.

Nos três últimos anos, a escola realizou adequações no prédio, subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação, organizaram uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com recursos multifuncionais.

Atualmente, essa escola é um polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de educação de Birigui, atendendo a demanda de três escolas do ensino fundamental e três Centros de Educação Infantil do município. No total, entre alunos com deficiência e, transtornos globais do desenvolvimento, são atendidos vinte alunos nesse polo, pela professora que tem especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Os atendimentos são orientados por um plano pedagógico individual, que a partir da avaliação, a qual tem o objetivo de analisar a história de vida da criança, da família, seus interesses, dificuldades e potencialidades, é elaborada a intervenção pedagógica especializada. Este trabalho é articulado ao trabalho desenvolvido pelo professor de classe comum, porém, ambos possuem e desempenham papéis diferentes na formação dos alunos. Todo o trabalho realizado pelo professor especialista é registrado em relatórios arquivados em portfólios individuais.

2 Professor e a inclusão

A efetivação da inclusão escolar tem relação intrínseca com a prática desenvolvida na sala de aula, o que pressupõe ser o professor o principal agente do processo de inclusão. Incluir os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, lecionar almejando o aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças, considerando as diferenças, singularidades, necessidades, é uma das competências necessárias a atual docência dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p.16).

A Declaração de Salamanca (1.994) que traz os princípios e políticas para uma educação para todos, parte da premissa que o ensino deve ocorrer mediante uma *Pedagogia centrada na criança*, porém, estão os professores preparados para tamanho desafio?

Nas entrevistas notamos que os desafios na atuação dos professores focam: 42,84% das entrevistas apontaram a frustração por não ter conhecimento sobre as deficiências e transtornos

dos alunos, a exclusão dos demais alunos da sala e o sentimento de culpa por não atingir os objetivos como desafios a prática educacional inclusiva; 28,56% referente a falta de suporte técnico e pedagógico para trabalhar com as crianças como desafio posto a sua docência; ausência de investimentos na capacitação dos professores; e 14,28% relacionados à imprevisibilidade, instabilidade emocional e agressividade de alguns alunos, responsabilização por parte do sistema pelo fracasso escolar, sentimento de solidão pela busca do conhecimento para trabalhar com alunos, fragilidade da formação inicial, quantidade de alunos na sala e insegurança do que trabalhar com o aluno.

Mesmo diante desses desafios os professores entrevistados apresentam algumas ações que desenvolvem em sua atuação docente que apontam para um trabalho voltado à educação inclusiva, como por exemplo: valorizar os diferentes modos de aprender; planejar a partir dos interesses e potencialidades; considerar os avanços do aluno; levar em consideração o nível de aprendizagem e ter objetivos claros para cada aluno.

“[...] Eu procuro adaptar as atividades, textos, tarefas, dentro do nível de aprendizagem que cada aluno se encontra” (Margarida, 10 anos de docência).

“[...] todas as atividades eu preciso parar e sentar ao seu lado para que ele possa realiza-las, porque ele não possui nenhuma autonomia, até pra abotoar sua calça ou amarrar os seus sapatos eu preciso orientá-lo” (Azaléia, 9 anos de docência).

Ao serem questionadas sobre as necessidades para a melhoria do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, as professoras relataram ser necessário: qualificação dos professores para atender as demandas; ter um professor auxiliar dependendo da necessidade educacional especial; menor cobrança por parte do sistema; reavaliação do currículo; investimento na formação continuada dos professores. Este último é apontado em 42,86% das entrevistas.

“[...] é necessário preparo profissional por parte dos professores, ter a presença de mais professor adjunto em casos especiais e menos cobrança dos nossos superiores” (Jasmin, 22 anos de docência).

“[...] Para inclusão ter sucesso é necessário um olhar diferenciado para a sala no geral, menos alunos, mais estudos dirigidos” (Acácia, 18 anos de docência).

Algumas considerações

Os dados das entrevistas indicam ensaios da docência na perspectiva inclusiva, apesar da ausência de formação continuada sobre o assunto, falta de professor auxiliar, cobrança do sistema e a quantidade de alunos na sala de aula, apontados pelos professores como desafios postos à prática.

Sendo assim, acredita-se que para a escola cumprir seu papel e o professor aprimorar seu trabalho no processo de inclusão é necessário rever a estrutura organizacional das escolas, reavaliar o currículo e investir em formação continuada sobre o tema.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e as suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eclér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, Vitor. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2007, p. 33-81.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa- reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> >. Acesso em: 19 jan. 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> >. Acesso em: 04 de fev. 2017.

SCHLÜZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em:

<http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Inclus%C3%A3o%20Escolar_marcos%20legais%20AEE%20sucesso%20escolar%20de%20PD.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL

INCLUSION: STRATEGIES IN THE PROCESS OF STUDENT LITERACY WITH CEREBRAL PALSY

Vitória de Paula Albuquerque¹, Marcela Corrêa Tinti², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³, Denise Ivana de Paula Albuquerque⁴

¹Discente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
yikalbuquerque@gmail.com

² Docente Colaboradora do Cpides da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
marcellatinti@gmail.com

³ Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
elisa@fct.unesp.br

⁴ Docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
denise@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho teve como proposta demonstrar um relato de experiência, a partir dos atendimentos realizados no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) para crianças com deficiências. O objetivo do estudo foi apresentar o processo de aprendizagem de uma estudante com paralisia cerebral, na área da alfabetização para compreensão das letras, colocá-las em ordem alfabética e auxiliar na formação de palavras e desta forma promover sua inclusão em diferentes perspectivas. Os encaminhamentos metodológicos foram pautados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os recursos utilizados no acompanhamento da estudante revelaram que são relevantes como estratégias*

Palavras chave: *Inclusão; Paralisia Cerebral; Estratégias.*

Abstract: *This work had the proposal demonstrate a case studies, from the calls made in promotion Center for Digital inclusion, and Social (CPIDES) for children with disabilities. The objective of this study was to present the learning process of a child with cerebral palsy, in the area of literacy for understanding of letters, put them in alphabetical order and assist in the formation of words and in this way promote your inclusion in different perspectives. The forwards were guided by the methodological assumptions of qualitative research. The resources used in the monitoring of the child revealed that are relevant as strategies for development in the process of literacy, as well as for interaction and socialization.*

Keywords: *Inclusion, Cerebral Palsy, Strategies*

1 Introdução

Na sociedade contemporânea é possível observar a necessidade de respeitar as diferenças, isso é fundamental para a participação social, o exercício da cidadania e a inclusão dos indivíduos. Nas últimas décadas a inclusão das pessoas com deficiências aumentou consideravelmente, em diferentes

contextos. Nesse sentido, os espaços responsáveis pela integração dessas pessoas, tem o compromisso, em grande parte pela cultura, e portanto, tem um importante papel na transformação da cultura inclusiva. Desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi estabelecido que todo ser humano é digno e tem os mesmos direitos, inclusive à educação, também estabeleceu princípios, políticas e prática em Educação Especial.

No documento podemos destacar (UNESCO, 1994) que as pessoas com deficiências devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades. De acordo com Sasaki (2006),

(...) o processo pelo qual a sociedade se adapta para pode 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 oportunidade para todos. (p.39).

A literatura aponta que o entendimento da inclusão perpassa por concepções envolvendo uma consciência voltada para a cidadania e para a compreensão teórica e prática da diversidade em suas múltiplas vertentes.

Para Mantoan (2006) a inclusão deve ser fruto da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, não excluindo a interação com todo conhecimento científico sistematizado. A autora complementa, a educação só pode ser realizada a partir da formação integral do educando, de acordo com suas capacidades e talentos, dentro de uma forma acolhedora, com ensino participativo e solidário. Muitos são os caminhos a seguir para que tenhamos um ensino de qualidade, mas precisamos ter uma postura ética e transformadora, para trabalharmos as mudanças na educação.

Desse modo, o presente estudo apresenta uma reflexão sobre o processo de alfabetização de uma estudante com Encefalopatia Crônica Não Progressiva ou Paralisia Cerebral. Para Leite (2009) a paralisia cerebral é a denominação que se dá a um grupo de problemas motores, que se iniciam nas fases iniciais da vida, e que é o resultado de lesões no sistema nervoso central ou problemas no desenvolvimento do cérebro antes do nascimento, portanto, são problemas congênitos. Este quadro cerebral, normalmente cérebro evoluem, no entanto os problemas motores podem aumentar com o passar do tempo.

O objetivo do estudo foi apresentar o processo de aprendizagem de uma estudante com paralisia cerebral, na área da alfabetização para compreensão das letras, colocá-las em ordem alfabética e auxiliar na formação de palavras. Desta forma promover a inclusão da estudante.

2 Contextualização do Estudo

O Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) é um espaço que atende pessoas com diferentes tipos de deficiências. Este centro está vinculado a projetos de extensão e grupos de pesquisa coordenados por dois professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia juntamente com professores colaboradores, discentes da graduação e pós graduação, profissionais e outros colaboradores. As atividades desenvolvidas englobam ações fundamentadas nos preceitos da educação inclusiva, portanto, os alunos têm acompanhamentos sistematizados, planejados e organizados por uma equipe multidisciplinar.

3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo trata-se de um relato de experiência de natureza empírica e está vinculado ao projeto "A inclusão Digital Social e Escolar de Estudantes Público Alvo da Educação Especial mediante o uso de Tecnologias Digitais". Nesse projeto, são atendidas crianças e jovens com diversos tipos de deficiências. Os encaminhamentos metodológicos foram pautados nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma contextualizada.

Os atendimentos são realizados uma vez por semana, com duração de uma hora, no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). A estudante com 11 anos tem o diagnóstico de Encefalopatia Crônica Não Progressiva ou Paralisia Cerebral e está integrada ao projeto desde 2014.

4. Resultados e Discussão

As estratégias aplicadas no atendimento da estudante foram desenvolvidas através de atividades voltadas para a alfabetização, como jogos interativos e atividades lúdicas.

Os recursos utilizados foram jogos de formar palavras, conforme figuras abaixo.



Fonte: Figuras Ilustrativas

Alfabeto Móvel



Tapete Alfabeto



Fonte: Figuras Ilustrativas

Nas atividades de associação de palavras à imagem, e jogos com formação de palavras, a aluna apresentava um ótimo rendimento. Já nas atividades de ordem alfabética, apresentava uma maior dificuldade, mas utilizando o Alfabeto Móvel e o Tapete Educativo, a aprendizagem foi se transformando e apresentou resultados significativos.

Para Maciel e Tavares (2015) ao promover o letramento da criança com Paralisia Cerebral, não está apenas alfabetizando, mas também está possibilitando a ela, uma inclusão social e dando condição ao pleno exercício da cidadania.

Também foram utilizados recursos como jogos educativos, e o Objeto Educacional Viagem Espacial que tem por objetivo proporcionar atividades de codificação e decodificação do código escrito, de nível pré silábico, silábico e alfabético.



<http://www.escolagames.com.br/jogos.asp>



<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>

Através das atividades aplicadas a aluna apresentou-se uma melhora na escrita e compreendeu os conceitos relacionados a ordem alfabética. De modo geral foram observadas:

- melhora na escrita
- compreendeu a ordem alfabética
- melhora na formação de palavras

- mudança no comportamento, interação e socialização, nos atendimentos.

Diante desse contexto, é possível considerar que o trabalho na perspectiva da inclusão requer dedicação, compromisso, utilização de estratégias e recursos que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças ou pessoas com deficiências. Carvalho (2010) defende que a proposta de educação inclusiva precisa ser compreendida e definitivamente assumida. Para isso, é necessário apropriar-se de alternativas que considere ações compromissadas em colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência.

5. Considerações Finais

O trabalho realizado demonstrou que os resultados são atingidos de forma gradual, passo a passo vamos construindo o conhecimento da aluna, e assim contribuindo para o seu desenvolvimento, autonomia e inclusão.

Conforme Mantoan (2006, p.34), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Referências

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 7ª ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2010.
LEITE, M. C. P. **Paralisia cerebral**. Disponível em <http://www.policlin.com.br/drpoli/130/>. Acesso em: 03 abril. 2017.

MACIEL, D. A.; TAVARES, M. B. R. . Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: Diva Albuquerque Maciel; Silviane Barbato. (Org.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar** 2a ed.revisada. 2aed.Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015, v. 1, p. 77-106.

MANTOAN M. T. E. **Inclusão escolar o que é? por que? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: **Hucitec**, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS SURDOS

GAMES AS PEDAGOGICAL STRATEGY IN TEACHING MATHEMATICS OF DEAF YOUTH AND ADULTS

Felipe Lopes da Silva Sabará Araújo¹, Elayne Hiromi Kanashiro Tavares², Elifas Levi da Silva³

¹Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação e Formação Profissional - GEPEFOP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - campus Cubatão

felippe2007@hotmail.com

²Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação e Formação Profissional - GEPEFOP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP - campus Cubatão

kanashiroelayne@ifsp.edu.br

³Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação e Formação Profissional - GEPEFOP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - campus Cubatão

elifas_levi@ifsp.edu.br

Eixo Temático: Educação Inclusiva

Resumo: Neste artigo é proposto o uso de jogos como ferramenta lúdica, pautada na ótica de Resolução de Problemas, para auxiliar educandos surdos, nas escolas regulares de metodologia bilíngue, no aprendizado de matemática com enfoque nas operações básicas.

Palavras chave: Matemática, Surdos, Resolução de Problemas, Jogos.

Abstract: This article is a proposal for use as a playful toll, for Resolution of Problems, for deaf students, for regular schools of bilingual methodology, for learning mathematics with a focus on basic operations.

Keywords: Mathematics, Deaf, Resolution of Problems, Games.

1 Introdução

Este artigo quer abordar, dentro da escola regular de metodologia bilíngue, pontos críticos no processo de ensino-aprendizagem Matemático – enfocando as operações básicas, para jovens e adultos surdos; e propor o uso de jogos como estratégia de intervenção pedagógica na perspectiva de Resolução de Problemas.

Comparando o desempenho acadêmico de alunos surdos e ouvintes, percebeu-se nos rendimentos grandes discrepâncias, tendo o alunado surdo os piores resultados. Viu-se, então, necessidade de investigar as razões que levam a este quadro. Para isto considerou-se crucial a identificação dos elementos ativos e passivos no processo de ensino-aprendizagem e seus impactos na educação do surdo.

Pesquisas como de CAPOVILA (1997), RUDNER (1974), SILVA e PEREIRA (2003) revelam dificuldades nos processos de aprendizagem: Nos alunos surdos (como defasagens linguísticas por falta de contato com a língua materna), nos professores (como metodologias ineficazes e ações, mesmo que

não intencionais, prejudiciais aos alunos surdos), e, na própria Matemática escolar (pela forma como é comumente estruturada e apresentada tem se tornado um fator de dificuldade para o aluno surdo).

Para contemplar esta tríade, optamos pela estratégia de jogos sob a ótica de Resolução de Problemas.

2 Embasamento Teórico

Para um melhor entendimento do assunto, é importante esclarecer alguns termos: Na literatura de educação matemática DINIZ (2001) define que:

"[...] Resolução de Problemas trata-se de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução." (DINIZ, 2001, p. 89)

Sobre a relação da Matemática escolar com o aluno surdo (RUDNER, 1978, p.25 apud MIRANDA, 2011, p. 36), afirma que os enunciados extensos, por sua estrutura escrita, recheados de expressões condicionais, comparativas, negativas e palavras de baixa relevância semântica tornam a Matemática escolar mais difícil e menos atrativa para o aluno surdo; no que concordam BARHAM e BISHOP (1991, apud MIRANDA, 2011, p. 36) como se vê no trecho a seguir:

"O **conteúdo linguístico** dos problemas ou as **competências linguísticas dos alunos** foram considerados os principais fatores que contribuem para com que os alunos surdos tenham dificuldades com a matemática em geral, bem como problemas com a palavra em particular" (BARHAM; BISHOP, 1991, p. 123). (GRIFO NOSSO)

Já CAPOVILA (1997) aponta problemas linguísticos inferindo que educandos surdos que possuem notas mais baixas na escola são também aqueles que apresentam menor índice de proficiência receptiva na Língua Brasileira de Sinais, e são filhos de pais ouvintes não usuários de Libras.

No que diz respeito ao professor, SILVA e PEREIRA (2003) revelam que educadores ouvintes que lecionam para alunos surdos os consideram iguais aos demais e afirmam que a surdez não interfere no processo de aprendizagem. Contudo, o estudo revelou que a consideração dos docentes se restringe à fala: na prática, os mesmos professores assumem posturas diferentes de maior tolerância e menor rigor com o alunado surdo.

Tento em vista estes pontos, como tentativa de engloba-los, optou-se pela utilização de jogos; sobre estes, ainda que o senso comum e alguns profissionais erroneamente confirmam um caráter de antagonismo na relação de Jogos e Matemática (acreditando que o caráter lúdico, motivador e predominantemente informal dos jogos sejam dissonantes aos princípios de rigor e formalidade matemática), é preciso observar que o jogo

"[...] quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão [...], as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico." CADERNOS DE JOGOS DO MATHEMA, vol. 2. (DINIZ, 2007)

Quando bem selecionados existe o vínculo da problematização com processos metacognitivos. Este último processo consiste em pensar sobre o que se havia pensado ou feito outrora, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento, propiciando assim uma reflexão construtiva e elaborada do próprio raciocínio. Este processo, para as autoras do Caderno de Jogos do MATHEMA, está intimamente ligado ao processo de aprendizagem, pois: "[...] *depende da possibilidade de se estabelecer o maior número possível de relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo*" CADERNO DE JOGOS DO MATHEMA, vol. 2. (DINIZ, 2007)

Portanto, dentro das problemáticas levantadas, pensou-se numa estratégia para atuar sobre os campos identificados, contornando a complexidade da estrutura matemática escrita em português e focando no problema em si (problemas apontados por (RUDNER, 1978; BHARAM E BISHOP, 1991)); reduzindo a necessidade da totalidade do processo de ensino ser feito através da Libras (atuando sobre carências linguísticas que o próprio surdo possui em sua língua materna, estas apontadas por CAPOVILLA (1997); e permitindo ao professor conferir mais autonomia ao seu aluno surdo nos processos de educação tornando-o ativo (deficiências apontadas pelo estudo "Surdos na Escola Regular, Imagem e Ação do Professor", que acusaram a presença estímulos negativos por parte dos profissionais da educação).

3 Metodologia

Para a prática da intervenção pedagógica, utilizou-se o jogo Matix (extraído do livro JOGOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, MATHEMA),

Seguindo discutir a aplicação do jogo de forma a resolução de problemas com as operações matemáticas com procedimentos exploratórios-investigativo (PASSOS, 2011, p. 24) na sala de aula regular, foram realizadas explicações para construção de conhecimentos sobre regras de forma lúdica, em seguida os alunos foram orientados a formar duplas entre surdos e ouvintes, de modo que, quando esgotada a quantidade de alunos surdos, os ouvintes poderiam formar duplas entre si, sendo a escolha das duplas de iniciativa dos surdos.

A resolução de um problema na Matemática é considerada um objetivo que se preparando o cognitivo do aluno, este possa através das informações e conceitos obtidos nas situações propostas, consigam independentemente, ou compartilhada através dos jogadores envolvidos chegarem a uma conclusão, no caso ganhar através das regras impostas. (SHASTAI e PEDROSO, 2009)

Após todos acabarem a primeira partida, o pesquisador explicou na lousa as estratégias do jogo e ressaltou a necessidade crítica e analítica que o jogo demanda. Durante todo período de explicações o pesquisador realizou interpretação simultânea do Português para a Libras.

Logo, foi proposta uma segunda partida, tendo em vista nesta o olhar crítico e a elaboração de estratégia que o jogo demanda.

Depois de encerrada a segunda partida, foram feitas 8 entrevistas e registradas as respectivas respostas; sendo 4 alunos ouvintes e 4 alunos surdos que não formaram duplas entre si.

A entrevista continha as seguintes perguntas: 1) Você entendeu como se joga? 2) Você gostou do jogo? 3) Você demorou muito tempo para jogar? 4) Você demorou muito tempo para somar? 5) Você achou fácil ou difícil? 6) Você acha que os jogos tem espaço no ambiente escolar? 7) Você ganhou, perdeu ou empatou?

As respostas dos jogadores se encontram na tabela 01 abaixo, sendo surdos os quatro primeiros jogadores.

Jogador/Pergunta	1	2	3	4
Entendeu o jogo?		S		
		S	S	
		S	S	
		S	S	
		S		
Gostou do jogo?			S	
		S	S	
		S	S	
		S	S	
		S		
Demorou jogar?			S	
		N	N	
		N	S	
		N	N	
		N		
Demorou somar?			S	
		N	S	
		N	S	
		S	N	
		S		
Achou difícil?			S	N
			N	N
			S	S
			N	N
Jogo e escola combinam?			S	S
			S	S
			S	S
			S	S
Ganhou?			N	S
			E	S
			S	N

TABELA 01 - LEGENDA: **S: SIM. N: NÃO. E: EMPATE.**

4 Conclusão

O jogo foi muito bem recebido, tanto por parte dos alunos surdos como por parte dos ouvintes. Através dele foi possível identificar, inclusive, aspectos não previstos na proposta inicial do jogo, como, dificuldades fundamentais de alunos em soma e subtração e estágios do raciocínio matemático, voltado ao campo da adição. Por exemplo: O jogador 1, surdo, apresentou dificuldades na soma, pois não conseguia partir de um número dado para outro. Cita-se o número 6: para o jogador era necessário contar todos os números até o 6, para só então efetuar a soma de 6 + outro número qualquer.

Além da boa recepção e identificação de dificuldades, propostas pedagógicas puderam ser alcançadas: como a socialização e interação do aluno surdo com o aluno ouvinte: pois o jogo não está vinculado a fatores linguísticos orais ou gestuais, mas a processos mentais e de metacognição. Sendo assim, em tese, ambos os educandos tiveram oportunidade de desenvolver processos análogos.

Portanto, os jogos se apresentam como uma estratégia viável, inclusiva e de baixo custo, que retorna benefícios para professor e aluno: propiciando ao professor repensar as práticas de educação e conceber novas metodologias; e, ao aluno, um momento singular de aprendizado, onde é colocado como sujeito ativo e desenvolve importantes processos e habilidades ligadas a matemática de forma lúdica, onde a aprendizagem não é associada ao peso tradicional do ensino, mas, sim, á momentos de descontração, interação e significativas assimilações.

5 Referências

BARHAM, J. & BISHOP, A. **MATHEMATICS AND THE DEAF CHILD. IN: K. DURKIN & B. SHIRE (EDS.), LANGUAGE IN MATHEMATICAL EDUCATION: Research and Practice.** Philadelphia: Open University Press, 1991.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; VIGGIANO, K. Q.; BIDÁ, M. C. P. R. **AVALIANDO COMPREENSÃO DE SINAIS DA LIBRAS EM ESCOLARES SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL,** 1997. Disponível em http://www.ip.usp.br/lance/pdfs_para_download/Avaliando%20compreens%C3%A3o%20de%20sinais%20da%20Libras%20em%20escolares%20surdos%20do%20ensino%20fundamental.pdf Acesso 25 mar 2016.

DINIZ, M. I.; MILANI, E.; SOMOLE, K. C. S. **CADERNOS DE JOGOS DO MATHEMA.** Vol. 2. Editora: Penso. 2007.

MIRANDA, C. J. de A.; MIRANDA, T. L. de. **O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS: QUAIS OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA?** REVEMAT: R. Eletr. De Edu. Matem. eISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 06, n. 1, p31-46, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/10.5007-1981-1322.2011v6n1p31/21261> Acesso 25 mar 2017.

PASSOS, C. L. B.; LAMONATO, M. **DISCUTINDO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E EXPLORAÇÃO-INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA.** Zetetiké – FE/Unicamp – v. 19, n.36 – jul/dez 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_lamonato_passos.pdf Acesso em 25 mar 2017.

RUDNER, L. M. (1978). USING STANDARD TESTS WITH THE HEARING IMPAIRED: The problem of item bias. *Volta Review*, 80(1), 31–40.

SILVA, A. B. de P. e; PEREIRA, M. C. da C. **O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: IMAGEM E AÇÃO DO PROFESSOR,** 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2>> Acesso em 25 mar 2017.

SCHASTAI, M. B.; PEDROSO, S. M. D. **A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NUMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1573-8.pdf> acesso 25 mar 2017.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO: RECURSOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

THE ROLE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN THE INCLUSION PROCESS OF STUDENT WITH AUTISM: RESOURCES AND STRATEGIES IN TEACHING GEOGRAPHY

Gisele Silva Araújo¹, Manoel Osmar Seabra Júnior²

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
gieducacao@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
seabrajr@fct.unesp.br

Eixo Temático: Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Os games, sejam eles de entretenimento ou com finalidade educacional, são uma das ferramentas mais estudadas no que se refere o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Esse relato de experiência tem por objetivo apresentar estratégias de ensino com o uso das tecnologias móveis no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Teve como participantes 40 estudantes, sendo um com autismo, matriculados em um colégio particular do interior paulista. A metodologia da atividade, da qual emergiu essa experiência, pautou-se pelo uso de tecnologias móveis, recursos, estratégias e do game Minecraft. Concluiu-se que, existe grande potencialidade no uso das tecnologias móveis, recursos e estratégias de ensino nas salas de aulas com vista a inclusão de estudantes com autismo no ensino regular. Acredita-se que a mudança de atitude do professor junto a equipe pedagógica em relação às dificuldades dos estudantes, aliada ao comprometimento em buscar e desenvolver novas estratégias de ensino e recursos pedagógicos sejam primordiais para o futuro da educação no Brasil.*

Palavras-chaves: Autismo, Estratégias, Inclusão, Tecnologias Móveis.

Abstract: *Games, whether for entertainment or educational purposes, are one of the most studied tools in relation to their impact on cognitive, social and emotional development of students with Autism Spectrum Disorder. This experience report aims to present teaching strategies with the use of mobile technologies in the teaching of Geography in final years of Elementary School, in the perspective of school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. It was attended by 40 students, being one with autism, enrolled in a private school in the countryside of Sao Paulo. The activity methodology, from which this experience was emerged, was guided by the use of mobile technologies, resources, strategies and the Minecraft game. It was concluded that there is great potential in the use of mobile technologies, resources and teaching strategies in classrooms aiming the inclusion of students with autism in regular education. It is believed that the teacher's change of attitude together with the pedagogical team in relation to students' difficulties, coupled with the commitment to seek and develop new teaching strategies and pedagogical resources are fundamental for the future of education in Brazil.*

Keywords: Autism, Strategies, Inclusion, Mobile Technologies.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por anormalidades no comportamento envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo em 70% dos casos e prevalência estimada em 1 criança para cada 150, é quatro vezes mais frequente no sexo masculino do que no feminino (CONSENZA; GUERRA, 2011; DSM-5, 2014).

A Inclusão Escolar dos estudantes com TEA é garantida pela Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, (**Lei 12.764/2012**), regulamentada pelo **Decreto n.º 8.368/2014**, em seu “**art. 3.º § 2.º, IV, a**” que impõe o direito do acesso à educação e ao ensino profissionalizante a todo estudante com TEA. Uma lei recente e que ainda promove muitas discussões, principalmente em relação ao processo de inclusão desses estudantes na escola de ensino regular.

Em sala de aula, cabe ao educador a complexa tarefa de criar estratégias de ensino para todos os estudantes, independente do grau de dificuldade apresentado, pois esse é um dos pressupostos da educação inclusiva: criar condições para que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades independente de suas limitações, conforme apontam Mantoan (2015) e Schlünzen (2000). Nesse sentido, o professor pode adotar em sala de aula tecnologias móveis, *games* e estratégias, que trabalhe o conteúdo das disciplinas do currículo escolar, e que ao mesmo tempo possibilitem aos estudantes com TEA, a aquisição de novos esquemas.

Um estudo de caso realizado por Carvalho e Nunes (2016) objetivou o estabelecimento de possibilidades de uso e aplicação de jogos digitais, como forma de promover a interação social, o desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem em estudantes com TEA. Ficou claro que o uso de novas tecnologias, como jogos são estratégias significativas para ampliar e diversificar o repertório comunicativo de crianças com Autismo, capaz de proporcionar um contexto para a coordenação de ações conjuntas e como referência social.

Os *games* por ser uma atividade programada de acordo com a necessidade do usuário, permite controlar o ambiente, ampliar a motivação do usuário, além de ser seguro. O mundo virtual pode ser usado para transmitir regras e conceitos abstratos por meio de experiências práticas em vez de usar palavras ou outros símbolos para explicar o seu significado. Dentro do ambiente virtual as situações podem ser repetidas inúmeras vezes e o grau de dificuldade pode ser alterado para desafiar o usuário (STENDAL; BALANDIN; MOLKA-DANIELSEN, 2011).

Diante do exposto esse relato tem por objetivo apresentar estratégias de ensino com o uso das tecnologias móveis no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com TEA.

3 Procedimento Metodológico

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, desenvolvido durante o planejamento do trabalho coletivo anual da disciplina de Geografia. Teve como participantes, 40 estudantes, sendo um com TEA, matriculados no 6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental regular de um colégio particular do interior do estado de São Paulo.

O trabalho teve como tema ‘Fontes de Energias: a manutenção do nosso futuro’. O seu objetivo geral foi o de realizar um Trabalho de Campo (TC) em uma Usina Hidrelétrica, localizada na tríplice fronteira dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná. Aqui descreve-se todas as etapas desenvolvidas em sala de aula.

Para o seu desenvolvimento foram utilizados como recursos: maquetes, *notebook* e *smartphone*; como ferramentas adotou-se o: *PowerPoint* e *Skype* (Microsoft); *Google Search*, *YouTube* (*Time Machine*), *Google Earth* (*Google Inc.*) utilizados com o apoio de *notebooks*; e *Game Minecraft* (*Mojang Synergies AB* e *Microsoft Studios*) utilizado a partir dos próprios *smartphones* dos estudantes.

As estratégias levaram em consideração: a) Habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes com e sem deficiência (*Incluir os estudantes com e sem deficiência na atividade; adaptar o ambiente; iniciativa do professor; preparar e avaliar a atividade em relação a turma*); b) Reconhecimento e exploração do ambiente (*Segurança e elaboração do mapa mental do ambiente*); c) Apresentação, execução e *feedback* da atividade (*Comunicação; formas de apresentar e executar a tarefa; feedback*) e d) Colega tutor (*Escolha e treinamento do colega tutor*).

3.1 Etapas Percorridas

Para realizar o trabalho e vencer os desafios, a professora definiu o primeiro momento de trabalho, na sala de aula, da seguinte forma: 1) Estabeleceu o recurso, as ferramentas e as estratégias. Na primeira atividade os estudantes deveriam trabalhar com a ferramenta de pesquisa, *Google Search* e com o *YouTube* (*Time Machine*), com o apoio de *notebooks* disponíveis na sala de aula, sendo um para quatro alunos. Entretanto para utilizar o recurso e as ferramentas, algumas estratégias foram planejadas: 1) A professora avaliou as habilidades e potencialidades que existiam em cada turma, para formar grupos homogêneos em sua totalidade e heterogêneos nas singularidades dos estudantes; 2) Adaptou o ambiente para receber todas as turmas em uma única sala, com controle de iluminação e de estímulos visuais e sonoros; 3) Recebeu os estudantes no primeiro dia de trabalho com os pais ou responsáveis, para explicar

como todo o trabalho seria desenvolvido e as responsabilidades que cabiam aos pais para que os estudantes pudessem realizar o TC com tranquilidade; 4) Fez com que nesse primeiro momento ocorresse diálogo, estratégias de comunicação, entre os diferentes estudantes através de breves dinâmicas, para que eles se conhecessem e ao mesmo tempo respeitassem as suas diferenças, principalmente de idade e de dificuldades.

Ao fim dessa primeira etapa que ocorreu em seis aulas, a primeira sondagem detectou que alguns grupos ainda não estavam prontos para o trabalho de campo. Assim a professora, manteve o recurso do *notebook*, mas estabeleceu novas ferramentas, o *Google Earth* e o *Skype*, ainda acrescentou outras estratégias: 1) Reconhecimento virtual do local aonde seria realizado o trabalho de campo, e do caminho rodoviário que eles iriam percorrer até o local; 2) Apresentou a forma como os grupos deveriam trabalhar com as novas ferramentas, mudou a sua forma de se comunicar e convidou profissionais que trabalhavam na Usina para um bate papo virtual, para que os estudantes começassem a dialogar com os profissionais que iriam monitorá-los durante o trabalho; 3) Escolheu quatro estudantes para atuarem como ‘colegas tutores’, para auxiliarem os mais novos e os que apresentavam dificuldades com o manuseio das ferramentas.

Realizou uma nova sondagem e ainda restavam algumas dificuldades a serem vencidas. Então substituiu o recurso *notebook* pelo *smartphone*, propôs que os estudantes criassem maquetes de diferentes usinas hidrelétricas, como se fosse o ‘protótipo’ de um projeto e a partir desse protótipo propôs que os estudantes o reproduzissem em ambiente virtual (*Game: Minecraft*) em seus próprios *smartphones*. Reforçou essa atividade através de estratégias de comunicação e *feedback*. Com o fim dessa etapa ocorreu o TC.

4 Discussão dos Resultados

Na análise desse relato, observa-se, pelo menos três desafios: 1) trabalhar simultaneamente o mesmo conteúdo em quatro turmas de anos diferentes; 2) preparar os estudantes para um trabalho de campo ao final do trabalho; 3) incluir um estudante com SA. Ou seja, público heterogêneo com várias especificidades em diferentes ambientes.

Percebe-se que a professora utilizou de diferentes ferramentas como recursos para incluir de maneira desafiante não só um estudante com SA, mas outros tantos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem naquele contexto. O uso dessas ferramentas e recursos permitiu a materialização do conteúdo que estava sendo estudado, atribuindo-lhe sentido. Através das tecnologias móveis, a professora proporcionou diferentes formas de se comunicar, quebrou barreiras entre as idades e diferenças, possibilitou o intercâmbio de ideias, entre os estudantes, os grupos e lugares, respeitou a forma de aprendizagem de cada um e levou em conta os seus interesses e necessidades, possibilitando a

equiparação de oportunidades, o treino de competências, a comunicação, a resolução de problemas, a construção dos seus próprios recursos pedagógicos.

5 Considerações Finais

Considera-se que, ainda que existam as dificuldades, cabe ao mediador criar situações e programar condições para que ocorra o processo de construção e de inclusão do estudante. O desafio que se propõem agora, é que cada professor planeje suas estratégias e busque recursos através de criatividade e metodologias, e compreenda a diversidade pela equiparação de oportunidades.

Mesmo que não exista o método correto a seguir, aquele que promova o sucesso no ensino e na aprendizagem, acredita-se que, a mudança de atitude do professor junto a equipe pedagógica em relação às dificuldades dos estudantes, aliado ao comprometimento em buscar e desenvolver novas estratégias de ensino e recursos pedagógicos sejam primordiais para o futuro da educação no Brasil.

Referências

APA - American Psychiatric Association. *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5ª ed. NASCIMENTO, M. I. (Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

CONSENZA, M. R.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, O. M. F.; NUNES, L. R. Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso. In.: CAMINHA, V. L.; HUGUENIN, J.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. (Orgs) *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016.

MANTOAN, M. T. É. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015. — (Coleção: Novas arquiteturas pedagógicas).

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 211

f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

STENDAL, K.; BALANDIN, S.; MOLKA-DANIELSEN, J. Virtual worlds: a new opportunity for people with lifelong disability? **Journal of Intellectual e Developmental Disability**., v. 36, n.1, p. 80-83, 2011.

UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013.

**O ENSINO DE ACÚSTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: IDEIAS PRELIMINARES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA UTILIZANDO AS
VIBRAÇÕES SONORAS E OS RECURSOS VISUAIS**

**ACOUSTICS TEACHING FOR STUDENTS WITH HEARING
DISABILITY: PRELIMINARY IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF A
RESEARCH USING SOUND VIBRATIONS AND VISUAL RESOURCES**

Mariana Rubira Gomes¹, Moacir Pereira de Souza Filho²

¹Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

marirubira@hotmail.com

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

moacir@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente trabalho se baseia nas inquietações que temos em propiciar um ensino adequado de Física às pessoas com deficiência auditiva e surdas. Assim, este artigo apresenta algumas ideias gerais para refletir sobre o desenvolvimento de um projeto que tem por objetivo utilizar recursos visuais e sensações sonoras para ensinar conceitos de ondulatória e acústica para pessoas com deficiência auditiva. Pretendemos, com este levantamento busque indícios de como as pessoas com deficiência auditiva aprendem, para desenvolver um experimento que propicie à elas a compreensão de como é, como se comportam e como oscilam as ondas sonoras. Para auxiliar a experimentação será produzido um material didático, ou seja, uma apostila traduzida para Libras, com os conceitos teóricos e um roteiro experimental. Ao término da atividade, iremos aplicar um questionário para que o aluno (deficiente auditivo) avalie e descreva suas experiências, percepções e conteúdos adquiridos com a nossa aula prática. Por fim, esperamos que as reflexões e as discussões nos forneça subsídios para que possamos compreender melhor o caminho desta proposta e, quem sabe, redirecionar nosso caminho na busca de um ensino voltado a este público.*

Palavras chave: *Deficiência Auditiva, Inclusão, Ensino de Física.*

Abstract: *The present work is based on the concerns that we have in favor of an adequate teaching of Physics to the deaf and hearing impaired people. Thus, this article presents some general ideas to reflect on the development of a project that aims to use visual aids and sound sensations to teach wave and acoustic concepts for the hearing impaired. With this survey, we intend to find indications of how people with hearing disabilities learn to develop an experiment that allows them to understand how they are, behave, and how sound waves oscillate. To aid the experimentation, a didactic material will be produced, that is, an apostille translated into Libras, with the theoretical concepts and an experimental script. At the end of the activity, we will apply a questionnaire so that the student (hearing impaired) evaluates and describes their experiences, perceptions and contents acquired with our practical class. Finally, we hope that the reflections and the discussions give us subsidies so that we can better understand the way of this proposal and, perhaps, redirect our way in the search of a teaching directed to this public.*

Keywords: *Auditory Deficiency, Inclusion, Physics Teaching.*

1 Introdução

A linguagem representa a capacidade do indivíduo de se expressar/comunicar e está relacionada diretamente ao desenvolvimento do pensamento, e segundo Botin (2012), a alfabetização eficiente e a socialização devem ser introduzidas e adquiridas pela criança o mais cedo possível, promovendo uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Neste sentido, Barcellos (2009) considera que o acesso ao conhecimento e a cultura, confere dignidade e status às pessoas.

Segundo Conde (2011) é um equívoco as pessoas leigas pensarem que todo aluno com deficiência auditiva é necessariamente mudo. Isso nem sempre é verdade. Outra concepção errônea, é considerar que a surdez é um empecilho à aprendizagem, o que também é um absurdo. Segundo Barcellos (2009) é necessário que a sociedade e os educadores enxerguem e acreditem no potencial e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O conhecimento científico (e o conhecimento básico da Física) tem um papel fundamental na construção da autonomia, sendo profundamente importante para a vida das pessoas. Sendo assim, alguns trabalhos têm sido feitos nesta linha de pesquisa, visando a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino, como por exemplo, experiências em sala de aula (BARCELLOS, 2009); utilização de recursos visuais (CONDE 2011); elaboração e divulgação de materiais didáticos - livros e vídeos (BOTAN, 2012).

Conde (2011) lembra que atores do cinema mudo, como Charles Chaplin, conseguiam passar valores, sentimentos e críticas, sem a utilização de palavras (apenas com expressões, gestos e atitudes), ou seja, enfatizando apenas aspectos visuais.

Baseado nas reflexões acima, e nas inquietações que nós (professores) temos em propiciar um ensino adequado de Física às pessoas com deficiência auditiva e surdas, e nos diálogos que tivemos com colegas que enfrentam dificuldades semelhantes, resolvemos desenvolver materiais experimentais específicos relacionados ao sentido carente do aluno com deficiência física: a audição. Assim, este trabalho, visa apresentar algumas ideias gerais para refletir sobre o desenvolvimento de um projeto que tem por objetivo utilizar recursos visuais e sensações sonoras, para ensinar conceitos de ondulatória e acústica para pessoas com deficiência auditiva.

2 Referencial Teórico

2.1 Legislação que fundamenta o ensino para pessoas com deficiência auditiva

Pode-se conhecer um pouco da história e da legislação sobre educação de alunos com deficiência auditiva, através dos trabalhos de Botan (2012) e Barbosa (2007), que interpretam diversos documentos relevantes sobre o tema.

Segundo Botan (2012) alguns movimentos referentes a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, culminaram em conquistas favoráveis, como: o reconhecimento de Libras como meio de expressão e comunicação (Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002)), inserção desta disciplina em cursos de licenciatura, regularização da profissão de interprete, etc.

Barbosa (2007) apresenta a Lei 8069/90, em seu artigo 54, que diz que é um dever do estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino. Sendo assim, a escola deve se estruturar com a finalidade de garantir os direitos humanos aos seus alunos, e permitir que os mesmos tenham uma aprendizagem efetiva, independentemente de suas necessidades especiais, etnia, sexo, idade, condição social (BRASIL, 2000).

2.2 Fundamentação epistemológica no trabalho de Vygotsky

O psicólogo Lev S. Vygotsky (1896 – 1934) dizia que um “defeito físico” como a surdez poderia ser integralmente superado, com a criação de mecanismos alternativos:

Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal – eles poderiam, talvez, ser vistos como variações e não como aberrações do modelo humano – e era possível para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados na sociedade. (VANDER VEER; VALSINER, 2001, p.90).

Ser diferente não implica que as possibilidades de aprendizagem do indivíduo serão diferentes, nem que sua capacidade de relacionar-se com outros indivíduos sejam. Pessoas diferentes, pelo contrário, precisam da relação com o outro, com os objetos, para que assim, aprendam a relacionar-se no mundo. É na convivência que o indivíduo aprende e se desenvolve. Os processos superiores do pensamento infantil surgem assim, no processo de interação com o meio social circundante (VYGOTSKI, 1997).

Vygotsky critica a forma como a fala era ensinada, ele dizia que era um processo penoso e artificial. Na época a mímica era proibida e Vygotsky era totalmente favorável ao uso de recursos direcionados ao desenvolvimento da fala, dentre os quais destacou a “linguagem escrita” e a “mímica”. Ele dizia ainda que, esta última, era uma possível “chave de entrada” na linguagem oral.

3 Referencial Metodológico

Diante do que já foi colocado, nota-se que neste processo de aprendizagem, alguns entraves atrapalham a inclusão destes alunos, dentre eles, está a falta de material pedagógico específico. Diálogos com pessoas que atuam como intérpretes deixaram clara a necessidade de desenvolver materiais específicos para inserir esses alunos nas aulas de Física e, serviram como ponto de partida para o presente trabalho.

A pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico acerca da temática a ser trabalhada, visando uma discussão e um aprofundamento das nossas ideias iniciais. A partir disso, pretendemos planejar aulas teóricas inclusivas para os alunos surdos sobre os conceitos de ondulatória e acústica.

Pretendemos, com este levantamento, buscar indícios de como as pessoas com deficiência auditiva aprendem, para desenvolver um experimento que propicie à elas a compreensão de como é, se comportam, como oscilam as ondas e, desta forma, chegar ao entendimento do que representa o som. Para auxiliar a experimentação, será produzido um material didático, ou seja, uma apostila traduzida para Libras com os conceitos teóricos e um roteiro experimental. Ao término da atividade, iremos aplicar um questionário para que o aluno (deficiente auditivo) avalie e descreva suas experiências, percepções e conteúdos adquiridos com a nossa aula prática. Para contribuir e fundamentar ainda mais nossa proposta, será feito um questionário específico com a professora intérprete que estará mediando as aulas.

Por fim, nossa análise se baseará em Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (1977), que se organiza em: pré-análise (organização dos dados), exploração do material (codificação) e tratamento dos resultados (inferência, interpretação e conclusão).

4 Apresentação das estratégias para obtenção dos resultados

Inicialmente, a pesquisadora irá planejar sua intervenção com aulas expositivas e dialogadas sobre Ondulatória, que é o pré-requisito para o entendimento de Acústica. Nestas aulas, o aluno terá a possibilidade de distinguir o que é uma onda e seus tipos (transversal e longitudinal); compreender as relações entre frequência, período e comprimento de onda, etc.

Pensando na dificuldade do aluno com deficiência auditiva compreender o que é o som, será montada uma aula prática, utilizando a Tecnologia Assistida, com o objetivo de fazer com que o aluno possa construir uma base cognitiva, para que no final tenha uma aprendizagem significativa a respeito do som e suas qualidades fisiológicas.

Para aula prática, uma possibilidade de recurso será utilizar o programa de computador *Visual Analyser*, o qual permitirá visualizar o comportamento de ondas sonoras produzidas com vários tipos de áudio (modificações em suas características). As imagens produzidas na tela do computador serão ampliadas através de um projetor multimídia. Com este recurso visual será

trabalhado, além do comportamento da onda, verificação de diferentes intensidades, timbres, alturas, pois com o programa será possível explorar os vários tipos de sons. Para obter-se uma percepção acústica mais completa, será explorado o recurso do tato. Para isso será conectado ao computador, um alto-falante que permitirá à amplificação do som, vibração e produção sensações táteis. A ideia inicial é que os alunos possam posicionar suas mãos sobre os alto-falantes para sentirem as vibrações sonoras e com a mudança dos tipos de sons, sentir pelo tato, essa diferença, que antes estava sendo analisada somente pela visão. Ao juntar os dois sentidos, será muito mais enriquecedor, pois ele associará o que sente pelas vibrações, de acordo com os gráficos vistos na projeção. Para auxiliar toda essa experimentação, pretendemos produzir uma apostila em Libras.

O aluno responderá algumas questões objetivas sobre os conceitos que serão observados. Por fim, será feita uma avaliação geral, tanto pelos alunos surdos, quanto pelos intérpretes, sobre todo o programa do conteúdo ministrado referente a Acústica.

5 Considerações finais

Diante exposto acima, fica evidente que para inclusão de um aluno com deficiência auditiva, não basta colocá-lo em uma escola regular, com um intérprete. A aprendizagem exige muito mais que isso: é necessária uma boa estrutura, recursos, metodologias específicas que venha ao encontro das dificuldades do aluno. Pensamos que a Tecnologia Assistida, mencionada no presente trabalho, seja um desses recursos.

O ensino de conceitos referente à ondulatória para pessoas com deficiência auditiva é muito relevante, não só por promover a alfabetização científica, mas por ser um conteúdo contextualizado e importante para esses alunos. Assim, esperamos despertar neles o interesse e curiosidade por conceitos referentes ao seu universo e, que pareciam tão distantes, por não serem ensinados de maneira pragmática.

Por fim, esperamos que as reflexões e as discussões que este trabalho possa gerar, nos dê subsídios para que possamos compreender melhor o caminho desta proposta e, quem sabe, redirecionar nosso caminho na busca de um ensino voltado a este público.

6 Agradecimentos

Os autores agradecem à Sociedade Brasileira de Física (SBF) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio.

Referências

BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular:** a legislação. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, 2007.

BARCELLOS, G. C. **Educação de deficientes auditivos:** um elemento do processo inclusivo. Monografia (Licenciatura Plena em Física), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União (DOU)**. 16/07/1990. Poder Executivo, Brasília, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 25/04/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC. organização: Maria Salete Fábio Aranha: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 22/12/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 25/04/2017.

BOTAN, E. **Ensino de Física para Surdos:** três estudos de casos da implementação de uma ferramenta didática para o ensino de cinemática. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Cuiabá, 2012.

CONDE, J. B. M. **O ensino da Física para alunos portadores de deficiência auditiva através de imagens:** módulo conceitual sobre movimentos oscilatórios. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

VANDER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky:** uma síntese. Trad. Cecília C. Bartalotti. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOSTKI, L. S. **Obras Escogidas V.** Fundamentos de defectologia. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997.

**ENSINO DO KARATÊ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DE
CRIANÇAS SÍNDROME DE DOWN**

**TEACHING KARATE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES:
POSSIBILITY OF PSYCHIC DEVELOPMENT OF CHILDREN DOWN
SYNDROME**

Rodrigo Pereira de Carvalho¹, Rafael César Ferrari dos Santos², Janaina Pereira Duarte Bezerra³

¹Graduando em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
rodrigordgcarvalho@gmail.com

² Docente do curso de Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Oeste Paulista –
UNOESTE
rafaelsantos@unoeste.br

³Docente do curso de Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Oeste Paulista –
UNOESTE
janainapereira@unoeste.br

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo: *Este projeto de pesquisa busca investigar condições teórico-metodológicas para que o ensino de Educação Física gere aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes Síndrome de Down por meio da Teoria Histórico-Cultural. Segundo esse referencial teórico a educação escolar tem por finalidade socializar o conhecimento científico para que os alunos se apropriem com o intuito de desenvolver o pensamento teórico. Diante desta premissa, surge o seguinte problema: Como o ensino de lutas (Karatê) pode favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes Síndrome de Down? Assim, realizar-se-á inicialmente um estudo bibliográfico com a intenção de apreender o processo de ensino de lutas na escola. No segundo momento, ainda de caráter bibliográfico, iremos recorrer aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como instrumento de leitura para a panorâmica encontrada sobre o ensino de lutas. No terceiro momento será organizado um experimento didático, tendo como objetivo a aprendizagem de conceitos do movimento corporal do ensino de lutas pelos alunos Síndrome de Down. A finalidade do estudo está em produzir conhecimento, em relação ao processo de ensino-aprendizado da Educação Física, no que se refere a identificar princípios nos modos de organização do ensino, que favorecera a aprendizagem dos estudantes Síndrome de Down.*

Palavras chave: *Ensino de lutas. Organização do Ensino. Síndrome de Down.*

Abstract: *This research project seeks to investigate theoretical-methodological conditions for the teaching of Physical Education to generate learning that promotes the development of Down Syndrome students through the Historical-Cultural Theory. According to this theoretical reference, school education has the purpose of socializing the scientific knowledge so that the students take ownership with the intention of developing theoretical thinking. Given this premise, the following problem arises: How can the teaching of fights (Karate) favor the development of the theoretical thinking of Down Syndrome students? Thus, a bibliographic study will be carried out initially with the intention of apprehending the process of teaching school struggles. In the second moment, still of a bibliographical character, we will resort to the assumptions of Historical-Cultural Theory, as a reading instrument for the panorama found on the teaching of struggles. In the third moment will be organized a didactic experiment, aiming the learning of concepts of the corporal movement of the teaching of fights by the Down Syndrome students. The purpose of the study is to produce knowledge, in relation to the teaching-learning process of Physical Education, in what concerns to identify principles in the modes of organization of teaching, that will favor the learning of students Down syndrome.*

Keywords: Teaching of fights. Teaching of organization. Down's syndrome.

1 Introdução

Este trabalho centra-se em discussões acerca de práticas educativas no contexto escolar relacionadas à área de Educação Física que tenha por finalidade promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos conjuntamente aos do público alvo da educação especial especificamente dos sujeitos Síndrome de Down. O interesse por essa temática surgiu em decorrência dos estudos ocorridos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Motricidade (GEPEDM) do curso de Educação Física da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) vinculadas à experiência na prática do Karatê junto a crianças e adolescentes.

O GEPEDM fundamenta-se no referencial da Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, e possui enquanto identidade a compreensão dialética das apropriações dos elementos da cultura corporal objeto de estudo da Educação Física como condição para o desenvolvimento da motricidade com a finalidade do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Nesse sentido, compreende-se os sujeitos de forma totalizada, superando assim, as dicotomias entre corpo e mente tão presente nesta área de conhecimento.

Em síntese, a presente pesquisa soma-se aos estudos realizados pelo grupo, voltando-se, especificamente, para o ensino das Lutas, especificamente do Karatê no ambiente escolar. O eixo lutas compõe-se como uma das atividades da cultura corporal que estrutura o currículo para o ensino da Educação Física na escola. Nosso olhar para esse projeto está dirigido pelo mesmo referencial teórico e procura situar a relação entre essa atividade do componente curricular da Educação Física e o propósito mais geral da educação escolar que é a promoção do desenvolvimento psíquico, via apropriação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao realizar leituras referentes à Teoria Histórico-Cultural enfatiza que a aprendizagem de conceitos científicos é o que torna a educação escolar o principal elemento na promoção do desenvolvimento dos sujeitos em idade escolar. No vínculo entre os conhecimentos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfatizado por Vigotski (2007), estão à razão de se valorizar a aprendizagem das diferentes ciências que compõem o currículo escolar. Para Galuch e Sforzi (2011) o conhecimento se refere ao domínio de formas complexas de pensamento, assim, a valorização do conhecimento significa considerar a escola como instituição que permite o acesso ao conhecimento universal, ao saber que possibilita ao sujeito alcançar formas mais complexas de compreensão e domínio dos fenômenos da realidade objetiva. Segundo as autoras este tipo de conhecimento não pode ser adquirido em outro lugar senão na escola, que é a responsável pela organização e socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Considerando que a apropriação do conhecimento por meio dos conteúdos é o que promove o desenvolvimento psíquico segundo esta perspectiva teórica, os alunos público-alvo da Educação Especial e no nosso caso os com Síndrome de Down também são sujeitos de aprendizagem e necessitam que as atividades organizadas nas aulas favoreçam o desenvolvimento das formas complexas do pensamento mediante a mobilização das funções psicológicas superiores, que não se formam de forma espontânea, mas com um ensino dirigido e planejado para este fim.

Nesse contexto, considerando que o Karatê é uma produção humana e que na estrutura dessa atividade estão incorporados conceitos que favorecem o desenvolvimento dos sujeitos surge a seguinte pergunta de pesquisa: Como o ensino do Karatê no contexto escolar pode favorecer o desenvolvimento da motricidade humana por meio da mobilização das funções psicológicas superiores de sujeitos Síndrome de Down?

Consideramos que a tomada de consciência dos conceitos envolvidos nas atividades corporais possibilita o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores que permitem o domínio das ações corporais presentes nas atividades da cultura corporal, seja a ação própria, como a ação dos demais sujeitos envolvidos na atividade. A nossa **hipótese** é a de que para que ocorra essa tomada de consciência é necessário que o ensino seja deliberadamente organizado para esse fim.

Considerando o exposto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre e as relações existentes entre os conteúdos presentes nas atividades corporais nas aulas de educação física, especificamente da modalidade Karatê na atividade de lutas e as funções complexas do pensamento (imaginação, atenção, percepção, memória, raciocínio), de modo especial, o pensamento teórico, com o intuito de buscar condições teórico-metodológicas para que a Educação Física escolar gere aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes Síndrome de Down.

Diante disso, o objetivo geral é investigar condições teórico-metodológicas para que o ensino de Educação Física gere aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes com Síndrome de Down.

Sendo assim, esta pesquisa possibilitará estreitar o diálogo entre a área da Educação Física e a Psicologia da Educação, de modo especial, com a Teoria Histórico-Cultural, permitindo, assim, produzir conhecimentos acerca da organização de um ensino que tenha maior impacto na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com Síndrome de Down.

2 Descrição e fundamentação da metodologia a ser usada

Inicialmente realizaremos um estudo bibliográfico com a intenção de apreender o processo do ensino de lutas nas aulas de Educação Física, “[...] localizar o que já se sabe, quais as principais lacunas onde se encontram os principais entraves teóricos [...]” (LUNA, 1999, p. 82), divergências, tensão e unidade entre as concepções teóricas acerca do ensino de Educação Física em contexto escolar. Espera-se que essa análise revele pressupostos teóricos que subsidiarão a elaboração do segundo momento dessa pesquisa.

No segundo momento, ainda de caráter bibliográfico, iremos recorrer aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como instrumento de leitura para a panorâmica encontrada sobre o ensino de lutas na escola.

No terceiro momento será organizado um experimento didático com base nos pressupostos didáticos levantados, tendo como objetivo a aprendizagem de conceitos do movimento corporal pelo conteúdo concernente a atividade de lutas alunos Síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental de escola municipal do Município de Presidente Prudente/SP, contando inicialmente com 16 horas/aula para o seu desenvolvimento.

O experimento didático é embasado nos princípios do método genético experimental utilizado por Vigotski (2003) para o estudo da elaboração de conceitos e na metodologia do experimento formativo apresentada por Davidov (1988).

Segundo Davidov, o experimento didático:

[...] caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere essencialmente do experimento de constatação, que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...] plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (DAVIDOV, 1988, p. 196, **tradução nossa**).

O experimento será elaborado e aplicado pelo pesquisador e terão como fontes de análise as atividades dos estudantes, os relatos verbais diretos fornecidos pelas gravações em vídeo que serão feitas durante a realização das atividades. Os dados serão coletados no mesmo tempo em que utilizaremos os princípios didáticos, levantados no segundo momento da pesquisa, com objetivo de investigar o impacto desse tipo de ensino na aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os procedimentos serão organizados tanto em situações compartilhadas como em situações individuais, a fim de que haja uma maior explicitação do pensamento dos alunos. Os relatos verbais e comportamentais oferecerão dados para a análise. Em nosso experimento didático, a atenção estará voltada para o ensino e para a aprendizagem, pois temos a intenção de reconhecer se o ensino organizado com base nos princípios didáticos levantados favorecerá a aprendizagem dos estudantes Síndrome de Down, em outras palavras, se eles passam a ter maior domínio da própria ação, bem como das ações dos demais colegas envolvidos na atividade.

3 Revisão de Literatura

As pesquisas realizadas por Vigotski (2007) e seus colaboradores sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem trazem elementos que possibilitam pensar que os conhecimentos artísticos e científicos quando apropriados pelos alunos, transformam-se, em elementos mediadores que permitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

As complexas funções superiores, segundo Vigotski (1991), referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, que nos dão a possibilidade de independência em relação a circunstâncias do momento e espaço presente e originam-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Portanto, a imaginação, a memória, a atenção, dentre outras funções passam a ser intencionalmente controladas.

No entanto, a relação entre a aprendizagem dos conceitos científicos e o desenvolvimento não é algo imediato, mas mediado pelo ensino, e, a depender dessa mediação, pode ou não promover o desenvolvimento dos estudantes. Para Vigotski (2007), somente uma adequada organização do aprendizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento. O desenvolvimento mental que resulta da aprendizagem de pensamento teórico.

Essa compreensão sobre o papel da escolarização no desenvolvimento humano, não se refere a uma área de conhecimento específica, mas à apropriação de todos os conhecimentos já produzidos pela humanidade, o que inclui, portanto, os conhecimentos que são objetos de ensino na disciplina de Educação Física.

4 Considerações Finais

O presente estudo de caráter de projeto de pesquisa tem o intuito de fomentar elementos teórico-práticos para pensar o ensino de Educação Física para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Síndrome de Down. Diante do cenário brasileiro sobre o aumento significativo das discussões sobre inclusão escolar, este trabalho tem o intuito de pensar e discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas no interior da escola para garantir a qualidade do processo de escolarização por crianças com Síndrome de Down. Considerando a experiência profissional na prática do Karatê, o intuito é pensar no conteúdo de lutas, com a finalidade de organizar metodologias de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto escolar.

Referências

- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.
- GALUCH, Maria Terezinha B.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n1, p.55-66, jan.-jun. 2011.
- LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: Uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2009.
- VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: Vigotskii, L.S; Luria, A.R; Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 1991
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OFICINAS PSICOEDUCACIONAIS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

PSYCHOEDUCATIONAL WORKSHOPS: HUMAN LEARNING AND DEVELOPMENT

Fabiane Salomão Souza¹, Paula Mieco Koizumi Masuyama²

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP
salomaopsico@yahoo.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
paulamasuyama@gmail.com
Eixo Temático - Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Este trabalho descreve o processo de avaliação e intervenção desenvolvido durante as oficinas psicoeducacionais com estudantes, do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, acompanhados pelo Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.). Este Centro é formado por uma equipe interdisciplinar, que acompanha estudantes da educação infantil e ciclo I do ensino fundamental. As oficinas são compostas por atividades ludo pedagógicas, diversificadas, com intuito de estimular os estudantes em sua totalidade. Verificamos que no decorrer do processo a maioria dos estudantes apresentam melhora qualitativa no que se refere a interação social, comportamento, leitura e escrita, comunicação e habilidades motoras.*

Palavras chave: *Inclusão. Oficinas Psicoeducacionais. Educação.*

Abstract: *This work describes the assessment and intervention process developed during the psicoeducacionais workshops, with students of the Municipal Education System of Presidente Prudente, accompanied by the Centre for evaluation and monitoring (C.A.A.). This Centre is formed by a interdisciplinar team, accompanying students of early childhood education and elementary school, I cycle. The workshops were carried out pedagogical, diversified, ludo activities to stimulate the students in your entirety. We note that in the process the majority of students presented qualitative improvement in terms of social interaction, behavior, reading/writing, communication and motor skills.*

Keywords: *Inclusion. Psicoeducacionais Workshops. Education.*

1 Introdução

Este texto tem como objetivo descrever o processo de avaliação e intervenção desenvolvido em oficinas psicoeducacionais, com estudantes do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, acompanhados pelo Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.). Este Centro é composto por uma equipe interdisciplinar que congrega as áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, terapia ocupacional e serviço social. O público alvo deste serviço contempla os estudantes da educação infantil e ciclo I do ensino fundamental encaminhados pelas unidades escolares com queixa de aprendizagem e comportamento.

As oficinas psicoeducacionais são elaboradas e planejadas pela equipe, entrelaçando os

objetivos específicos de cada área, de acordo com as necessidades observadas em cada criança. Desta forma, a linguagem, a leitura, a escrita e os aspectos emocionais, comportamentais e motores dentre outros, são estimulados por meio de atividades diversificadas com a participação da criança e de seu responsável, visando à promoção do desenvolvimento humano.

Destacamos que durante o processo ações são realizadas concomitantemente com os profissionais da escola envolvendo, assim, todos que convivem com o estudante. No entanto, neste texto, iremos descrever as oficinas desenvolvidas no C.A.A. com os estudantes e seus responsáveis.

O fenômeno do fracasso escolar permanece sem mudanças há anos, de acordo com Tuleski e Eidt (2007), o que repercute na exclusão de crianças que não conseguem acompanhar os conteúdos conforme o estabelecido para o ano/série escolar e sua idade cronológica. Diante desta problemática, verifica-se que a realidade aponta para a necessidade de diferentes ações que favoreçam a educação para todos, de forma condizente com o modelo de educação inclusiva.

Tal modelo requer a necessidade de uma integração entre diferentes áreas, visando compreender a diversidade humana e compartilhando conhecimentos em busca de alternativas que conduzam a ações pedagógicas inclusivas.

Neste sentido, a equipe interdisciplinar do C.A.A. compreende que as causas dos supostos problemas de aprendizagem dos estudantes não devem ser atribuídas exclusivamente a esses sujeitos, pois estes não são os únicos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Não devemos desconsiderar que a construção do fracasso escolar é um fenômeno histórico e social e permeado por forte ideologia da classe dominante (PATTO, 1996).

Diante desta realidade, a equipe de profissionais do C.A.A. realiza oficinas psicoeducacionais, com o intuito de informar e orientar a respeito das individualidades de cada sujeito e da importância do papel da família, com vistas à melhoria da qualidade de vida, deixando de focar apenas na criança, estendendo àqueles que convivem diretamente com ela (LEITE; MARTINS; MILANEZ, 2004).

2 Desenvolvimento

As oficinas psicoeducacionais ocorrem semanalmente, com a participação do estudante e de seu responsável. De acordo com as particularidades de cada estudante, são utilizados jogos,

brincadeiras, gincanas, dramatização, confecção de material lúdico, pintura, histórias, desenhos entre outros, com o objetivo de despertar e desenvolver aprendizagens que favorecerão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo o interesse, a motivação, a reflexão, a comunicação e os avanços no aprendizado escolar.

As oficinas psicoeducacionais são subdivididas por temas e objetivos a serem alcançados. A temática “Sensibilização e conscientização” tem o intuito de acolher, sensibilizar e conscientizar os responsáveis da sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A oficina “relações Sócio Emocionais” são compostas por atividades que propiciem vivências e que permitem observar e entender as relações afetivas e interpessoais estabelecidas entre criança-criança, criança- responsável e dos responsáveis entre si, verificando a participação, o envolvimento, presença de conflitos, as indiferenças, a permissividade, o excesso de autoridade entre outros.

O tema “Dimensão do ser humano em sua totalidade”, contempla todo o processo de intervenção, em que buscamos obter todos os dados referentes aos aspectos emocional, cognitivo, linguístico, social e motor tendo como foco compreender a influência das condições de vida (histórico-sociais) no desenvolvimento da criança.

A “Ludicidade” é um elemento sempre presente em todas as oficinas, pois segundo Pimentel (2008, p.117) é considerada atividade essencial que promove o desenvolvimento humano, sendo assim utilizada como meio para estimular a aquisição das habilidades e as especificidades de cada criança, sendo um mediador fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a realização das oficinas, por meio da observação sistemática acompanhamos todo o processo identificando, assim, as habilidades e dificuldades dos estudantes a serem trabalhadas durante as oficinas. Outro aspecto importante da observação sistemática refere-se à possibilidade de verificar os avanços conquistados pelos estudantes ao longo do processo de intervenção.

3 Considerações finais

A abordagem psicoeducacional tem favorecido obter resultados positivos no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes tendo como principais atores os responsáveis e a equipe escolar.

Em todo o processo, podemos verificamos avanços significativos na maioria dos estudantes tais como: melhora qualitativa na interação social, autoestima, interesse em aprender, leitura, escrita e execução das atividades escolares.

A organização das atividades, o uso de estratégias e regras dos jogos, o planejamento, possibilitou o domínio da atenção voluntária, regulação do comportamento e internalização de regras. Outro fator importante foi a participação da família junto com o estudante, pois permitiu o estreitamento nos vínculos afetivos e a compreensão das habilidades e dificuldades das crianças de modo a seguirem as orientações dos profissionais estimulando e auxiliando-as no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos resultados elencados, constatamos que a estimulação das funções psicológicas superiores como atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação por meio da mediação de atividades ludo-pedagógicas auxiliaram na apropriação de diversas habilidades dos estudantes.

Referências

LEITE. L. P.; MARTINS.S.E.S.O; MILANEZ.S.G.C. Estratégias de orientações psicoeducacionais para familiares de deficientes. **Educ. rev.** 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIMENTEL. A. **A ludicidade na educação infantil:** uma abordagem histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 109-133

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, , pp. 531-540.set./dez., 2007.

O PROCESSO DE COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS INSTRUTORES SURDOS PARA A CRIAÇÃO DE SINAIS PARA CONCEITOS DE FÍSICA

THE PROCESS OF COLLABORATION AND INTERACTION WITH DEAF INSTRUCTORS TO CREATE SIGNALS FOR CONCEPTS OF PHYSICS

Jaqueline Santos Vargas¹ e Shirley Takeco Gobara²

¹ Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

jkvargas@hotmail.com

² Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

stgobara@gmail.com

Eixo Temático – Educação Inclusiva

Resumo: *o presente artigo tem como objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objeto foi o processo de criação de sinais para conceitos de física (aceleração, força e massa). Estes sinais foram elaborados por um grupo de instrutores surdos do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/SED/MS) que inicialmente não dominavam estes conceitos. Desenvolvermos uma sequência didática, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, para que os instrutores surdos se apropriassem dos conceitos que eles passariam a criar. Como parte dos resultados dessa pesquisa, evidenciamos a influência da sequência na apropriação dos conceitos para a criação dos novos sinais e a importância de se trabalhar de forma colaborativa entre os pesquisadores, instrutores surdos e intérpretes, principalmente porque dentro de uma comunidade surda são os surdos que criam, aceitam ou validam os sinais em Libras.*

Palavras chave: *Libras. Sinais. Ensino de Física.*

Abstract: *The present article aims to present a cut of a masters research whose object was the process of creating signals for physics concepts (acceleration, force and mass). These signs were developed by a group of deaf instructors from the Training Center for Education and Deaf People (CAS / SED / MS) who initially did not master these concepts. We developed a didactic sequence, based on the historical-cultural perspective of Vygotsky's human development, so that the deaf instructors appropriated the concepts that they would create. As part of the results of this research, we highlight the influence of the sequence on the appropriation of concepts for the creation of new signals and the importance of working collaboratively among researchers, deaf instructors and interpreters, mainly because within a deaf community are the deaf who create, accept or validate the signs in Pounds.*

Keywords: *Libras. Signals. Teaching Physics.*

1 Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que cada escola pode e deve se adaptar aos diversos fatores (sociais, culturais, econômicos e aqueles tratados como “diversidade”) que influenciam na aprendizagem dos alunos, “atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e de seu meio” (BRASIL, 2013, p. 189). Aqui, destacamos

principalmente a questão do desenvolvimento científico, algo presente na realidade dos alunos e que faz com que a escola tenha de acompanhar as mudanças tecnológicas.

Com relação ao aspecto do desenvolvimento científico e tecnológico, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que a “apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida” (BRASIL, 2013, p. 167). Ou seja, a escola tem que estabelecer metodologias que relacionem os conhecimentos científicos e os avanços tecnológicos cada vez mais presentes na vida dos estudantes.

Os alunos surdos, que estão inseridos no ambiente escolar regular, têm dificuldades para acompanhar essa nova tendência de um ensino contextualizado, principalmente, para entender os conceitos científicos e associá-los às situações do seu cotidiano. As escolas não estão adaptadas para recebê-los e é preciso que os intérpretes saibam os conceitos ou que os professores saibam Libras, para que o surdo tenha acesso aos conteúdos na sua língua materna. Ou seja, é preciso que alguém mais experiente saiba Libras para ajudar no processo, sendo o mediador do conhecimento. “Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (LACERDA, 2006, p. 20).

Preocupados com essas questões e motivados pelo processo de inclusão dos alunos surdos, elaboramos essa proposta que teve como objetivo criar sinais específicos para os conceitos de Física, com o intuito de minimizar esses problemas no ensino de Ciências, pois em geral os intérpretes não sabem física e os professores de física não sabem Libras.

4 Opções teóricas e metodológicas

A nossa pesquisa foi fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, baseada no pensamento de Vygotsky (2001). Esse autor também trabalhou com crianças que possuíam problemas congênitos (cegueira, surdez, retardamento mental), o que o motivou a ajudar as crianças a se desenvolverem, realizando um trabalho importante com crianças surdas.

Especificamente trabalhamos com duas abordagens propostas por esse autor. A primeira está relacionada aos processos de formação de conceitos e a construção de signos pelos alunos.

E a segunda está refere-se às interações entre os sujeitos, pois a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais em que um indivíduo mais experiente (capaz) participa do processo, mediando as interações com ou entre os sujeitos.

De acordo com Vygotsky, a criança surda que faz parte da sociedade, assim como um ouvinte, se apropria e constrói os novos conhecimentos influenciados pelas relações sociais.

Como nossa pesquisa foi baseada nos aspectos da perspectiva histórico-cultural, as atividades foram desenvolvidas de uma maneira que possibilitava a participação ativa de todos os 23 instrutores e os dois intérpretes que aceitaram participar da sequência didática. Estávamos interessados nas interações e na mediação ocorridas durante a aplicação da nossa sequência, além dos discursos gerados pelos alunos durante a nossa investigação. De acordo com Vygotsky (2000), é por meio da mediação, pelo convívio social e pela linguagem que o aluno se constitui, apropria e elabora conhecimento. E com base nesses pressupostos planejamos todos os nossos encontros.

Todas as etapas da pesquisa foram gravadas e filmadas. Iniciamos a sequência realizando um diagnóstico, por meio de testes escritos, visando levantar o que eles já sabiam sobre os conceitos físicos.

Após a obtenção dos dados de todas as etapas da sequência, eles foram transcritos e separados por episódios, e analisados qualitativamente usando a Análise Microgenética, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Este autor defende que todo o processo é importante e não apenas o produto final. Assim, a Análise Microgenética se encaixou perfeitamente, pois com ela é possível analisar os eventos ocorridos de forma minuciosa, focando nas interações verbais entre os sujeitos e as demonstrações intersubjetivas. Segundo Góes (2000, p. 9) a Análise Microgenética “é uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos [...] resultando num relato minucioso dos acontecimentos.”

5 Apresentação e Discussão dos Resultados

Para a comunidade dos surdos, somente eles podem criar novos sinais, portanto, para que eles pudessem realizar esse feito, foi necessário investigar os conhecimentos dos instrutores surdos sobre os conceitos de física escolhidos, pois eles deveriam se apropriar do significado de cada um desses conceitos. Esse diagnóstico foi feito no primeiro encontro. Realizamos mais cinco encontros, com o intuito de discutir os conceitos físicos, e no último encontro buscamos verificar se os instrutores surdos

e intérpretes haviam se apropriado dos conceitos, para depois passarmos para a etapa de criação dos respectivos sinais.

O processo de intervenção aconteceu de forma participativa e interativa, em que os membros do grupo discutiam os conceitos com o grupo de especialistas (Mestranda e Orientadora). Essas discussões aconteceram, pois, de acordo com Vygotsky (2009), a aprendizagem se dá a partir das interações sociais na qual um sujeito mais experiente (capaz) participa ativamente desse processo. E “essa intervenção é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho” (OLIVEIRA, 2010, p. 65). No nosso caso, a equipe de especialistas atuou como agente mais experiente, auxiliando e interagindo com os membros do grupo, para possibilitar a apropriação dos conceitos de Física, cujos sinais iam ser criados. No total, foram nove encontros desde a etapa do levantamento dos conhecimentos dos participantes até a etapa de elaboração dos respectivos sinais.

A partir da nossa intervenção foi possível verificar que a maioria dos participantes surdos conseguiu se apropriar dos conceitos físicos cujos sinais seriam criados. Verificamos ao longo desse processo que as interações entre os participantes eram muito ricas e motivadoras, mas para a elaboração dos sinais um grupo tão grande era inviável e por orientação da coordenação do CAS e em concordância com os demais membros do grupo apenas quatro instrutores participaram na elaboração dos sinais, instrutores esses que estavam interessados no assunto e foram os que apresentaram melhor desempenho durante as discussões dos conceitos, e mostraram, de certa forma, que eles estavam preparados para criar os sinais. Assim os sinais criados foram:

Aceleração: O sinal ao ser executado foi proposto a partir da sua definição, portanto está relacionado à mudança de velocidade. No início da execução do sinal, os dedos seguem para frente como se tivessem com certa velocidade e ao mudar a configuração de mão e movimentá-la o intuito é mostrar que a velocidade que se tinha antes já não é a mesma.

Força: O sinal de força está associado ao ato de mover um objeto de um lugar, mostrando o objeto parado adquirindo velocidade.

Massa: O sinal de massa está associado a dificuldade de mover um objeto, de tirar o objeto de um lugar, nesse caso o objeto lembra uma pedra.



Quadro1 - Sinais criados pelos surdos

Fonte: autora

Achamos relevante destacar que os surdos possuem uma proximidade grande com sinais associados a objetos, isso porque a língua de sinais teve início como gestos para representar ações e sinais que parecem os próprios objetos. Esse fato faz com que muitos sinais que estão fora da realidade deles não sejam aceitos. Ou seja, para a criação dos sinais está muito presente a representação mental que eles fazem de um determinado objeto.

Nossa pesquisa apresentou um resultado relevante no que se diz respeito à criação de sinais pelos surdos, isso porque os instrutores, que participaram da criação dos sinais, acabaram rompendo com a questão de criar sinais a partir da forma de ou da utilidade de um objeto e acabaram focando na compressão dos conceitos. No caso dos três sinais, eles utilizaram a definição de cada conceito para a criação dos seus respectivos sinais. Pode-se perceber que os sinais criados têm uma familiaridade com o que eles significam cientificamente.

5 Conclusões

A necessidade da criação de sinais foi apontada pelos próprios surdos, porém, o processo de criação foi um resultado de intensa colaboração, interação e a articulação entre a academia e os instrutores surdos, responsáveis no CAS pela criação de novos sinais, pois para a elaboração de sinais para os conceitos científicos eles necessitaram apropriar-se desses conceitos. E os surdos possuem um papel importante nesse processo, pois são eles que criam e validam todos sinais novos.

Com relação ao processo de criação de sinais, verificamos que, após a apropriação dos conceitos, os instrutores surdos fizeram questão de associar o que eles aprenderam para elaborar os sinais, ou seja, a partir da definição dos conceitos juntamente com os parâmetros estabelecidos da Libras é que os sinais foram criados. Percebemos que houve uma mudança na maneira de eles conceberem e criarem os sinais, pois para eles era muito recorrente criar sinais de um termo novo a partir do contexto imediato, por meio

da percepção e experiências relacionadas ao dia a dia, ou seja, a partir do que se vê e do que se conhece espontaneamente ou pela utilização dos objetos ou da forma de funcionamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid> . Acesso em nov. 2016.

GÓES, M.C.R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes. Campinas: SP, vol.20, Abr. 2000.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos Cedes. Campinas: SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. – 1 ed. - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. –2 ed. - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2000. (Texto original, 1984).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POLÍTICAS INCLUSIVAS E ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

INCLUSIVE POLICES AND ACCESSIBILITY IN SCHOOL LIBRARIES

Fabiana Sala¹, Silvio César Nunes Militão²

¹ Bibliotecária-Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.

fabibuel@gmail.com

² Doutor e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.

scnmilitao@gmail.com

Eixo Temático - Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *As bibliotecas escolares são ambientes que têm a responsabilidade de facilitar e garantir o acesso à informação. Afim de garantir o direito e a necessidade de acesso à informação para todos, diversas leis e normas são estabelecidas. No entanto, é necessário que estejam aliadas a ações e atitudes políticas em prol da acessibilidade efetiva nas bibliotecas. Deste modo, o presente artigo teve como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão e as condições atuais de acessibilidade nas bibliotecas escolares. A metodologia constou de pesquisa de natureza qualitativa, abrangendo revisão bibliográfica e análise documental sobre a temática em estudo. O processo de inclusão e acessibilidade nas bibliotecas escolares compreende ações políticas que vão desde o aspecto físico até o atitudinal.*

Palavras chave: *Políticas inclusivas, Biblioteca escolar, Acessibilidade.*

Abstract: *School libraries are environments that have the responsibility of facilitating and guaranteeing access to information. In order to guarantee the right and the need for access to information for all, several laws and regulations are established. However, they need to be associated with political actions and attitudes towards effective accessibility in libraries. Thus, the present article aimed to analyze public inclusion policies and the current accessibility conditions in school libraries. The methodology consisted of research of a qualitative nature, covering bibliographical review and documentary analysis on the subject under study. The process of inclusion and accessibility in school libraries comprises political actions ranging from the physical to the attitudinal aspect.*

Keywords: *Inclusive policies, School library, Accessibility.*

1 Introdução

Ao longo dos séculos, na trajetória da evolução humana, as pessoas com deficiência traçaram difíceis caminhos de preconceitos, segregação e assistencialismo. Aos poucos, essas diferenças começam a ganhar dignidade, respeito, apoio legal e valorização. As pessoas com deficiência passam a ter seus direitos garantidos constitucionalmente, por meio de leis, decretos e normas que asseguram políticas públicas de acessibilidade e inclusão.

O governo brasileiro tem lançado diversos programas de ações afirmativas com o objetivo de reduzir as desigualdades e promover oportunidades para todos. Entre esses programas, destaca-se o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência “Plano viver sem limite”, que tem a finalidade

de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2017b).

O “Plano viver sem limite” traz como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo.

Para garantir esse sistema educacional inclusivo, a biblioteca, que fornece apoio nos processos de ensino-aprendizado, precisa estar acessível aos seus usuários no que diz respeito à sua infraestrutura e mobiliário e também aos serviços que oferece. Todos os seus usuários reais e possíveis usuários devem ter a mesma oportunidade de locomoção no ambiente físico da biblioteca, bem como acesso à informação de maneira autônoma e independente (CAVALCANTI, GARCIA, RADOS, 2015, p. 484).

A biblioteca escolar é um ambiente essencial para o desenvolvimento das atividades propostas na sala de aula, uma vez que, fornece apoio nos processos de ensino-aprendizagem através de diferentes recursos e fontes informacionais. Portanto, necessitam estar acessíveis aos seus usuários e ofertar serviços que possam contribuir com maior independência e autonomia da pessoa com deficiência, garantindo o direito de acesso à educação e a informação.

2 Objetivo

O presente artigo teve como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão e a situação atual das bibliotecas escolares em termos de acessibilidade.

3 O direito e a necessidade de acesso à informação

O acesso à informação é considerado uma necessidade fundamental do ser humano. Por isso devem ser orientadas ações direcionadas para o cumprimento desse direito, atendendo às necessidades informacionais dos usuários.

A Declaração da IFLA de 1999 sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual, destaca:

A IFLA crê no direito à liberdade de expressão e o direito ao saber como requisitos para a liberdade de pensamento e de consciência; As bibliotecas têm a responsabilidade de garantir e de facilitar o acesso às manifestações do conhecimento e da atividade intelectual; As bibliotecas tornarão acessíveis, a todos os usuários, todos os materiais e serviços. Não haverá discriminação por razão de raça, religião, sexo, idade ou por qualquer outro motivo (IFLA, 2017).

De acordo com Pupo, Melo e Ferrés (2006), a partir de 1990 os movimentos e ações internacionais a favor da multiplicidade humana, contra a discriminação, começam a ganhar força. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas propõe um novo enfoque em seu programa sobre deficiência, passando “da conscientização para a ação com o propósito de se concluir com êxito uma

sociedade para todos por volta do ano 2010” (ONU, 2017). A partir disso, foram instituídos diversos documentos que abordam a questão da deficiência no cenário mundial.

No que diz respeito ao Brasil, os direitos de acesso à educação e à informação estão previstos na Constituição Federal, que, em seu artigo 5º, declara a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

Segundo o Decreto n. 5.296/2004, a acessibilidade deve ser garantida com a eliminação de barreiras nas comunicações e informações às pessoas com deficiência. Dessa forma, Pupo (2006), destaca alguns documentos legais, em nível nacional a respeito do tema: **Lei n. 10.098/2000** (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida); **Parecer n. 17/2001** (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); **Lei n. 10.753/2003** (Lei do Livro: institui a Política Nacional do Livro e assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura); **Lei nº 12.244/10** (Dispõe sobre a universalização das bibliotecas de ensino no país, com a finalidade de consulta, pesquisa, estudo ou leitura acessível a todas as pessoas).

4 Biblioteca escolar acessível

Segundo Gonzalez (2002), o conceito de biblioteca acessível abrange a questão da acessibilidade física e virtual. A biblioteca acessível, deve ofertar também um serviço de referência adequado, que oriente os usuários de acordo com suas necessidades informacionais.

Para Cortê e Bandeira (2011, p. 6), a biblioteca escolar “serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional”.

Quanto ao planejamento e a organização do espaço físico, Cortê e Bandeira (2011, p. 19) acrescentam que “O primeiro aspecto a ser considerado é a localização da biblioteca. Precisa estar num local de fácil acesso [...] como facilidades para as pessoas com necessidades especiais, obedecendo à legislação específica”.

Para que a biblioteca seja considerada acessível, ela deve estar “preparada para acolher a maior variedade de público possível para as suas atividades, com instalações adequadas às diferentes necessidades e em conformidade com as diferenças físicas, antropométricas e sensoriais da população” (FERRÉS, 2008, p. 36).

Além das legislações, podemos contar também com as normas técnicas, que estabelecem padrões para garantir a acessibilidade nos ambientes informacionais. A NBR 9050:2004, está

diretamente relacionada à acessibilidade física e tem por objetivo estabelecer “critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.” (ABNT, 2004, p. 1). A norma apresenta uma seção específica para bibliotecas e destaca aspectos como a porta de entrada, adequação de ambientes de estudos e símbolos de comunicação.

Contudo, afim de garantir o direito e a necessidade de acesso à informação para todos, diversas leis e normas são estabelecidas. No entanto, é necessário que as mesmas, estejam aliadas a ações e atitudes políticas da sociedade em prol da acessibilidade efetiva nas bibliotecas.

5 Procedimento metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, abrangendo revisão bibliográfica e análise documental sobre a temática em estudo.

6 Resultados

Os resultados da pesquisa demonstram que, para que o acesso à informação seja efetivado e garantido a todos os usuários, as escolas e bibliotecas devem disponibilizar recursos e estratégias que proporcionem a inclusão. No entanto, existem diversas barreiras estruturais que dificultam o acesso das pessoas com deficiência ao ambiente das bibliotecas. Essas dificuldades estão presentes no cotidiano escolar da maior parte das escolas brasileiras. Porém, podem ser superadas se houver vontade política que faça da inclusão prioridade, proporcionando condições efetivas de direitos iguais para todos.

Para as pessoas com deficiência, os principais resultados da legislação traduziram-se em ações voltadas à vida independente e autonomia a partir do final do século passado, destacando-se: criação de projetos de equiparação de oportunidades; implantação de redes locais de informação, conectadas a redes regionais e internacionais; e implementação gradual das leis de cotas na contratação de pessoas com deficiência (PUPO; MARTINS, 2014 p. 30).

Em 2007 o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, responsabilizando-se pela implementação das propostas e aplicação imediata. A Convenção reconhece a deficiência como um conceito em evolução que resulta da relação existente entre pessoas com deficiência e as dificuldades ambientais e atitudinais que impedem sua efetiva participação na sociedade, com igualdade de oportunidades.

Para tanto, os países que assinaram o acordo deverão prover “adaptações razoáveis às pessoas com deficiência, para que estas tenham acesso aos locais de eventos ou serviços culturais: teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, e dentro do possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional” (BRASIL, 2017).

6 Considerações finais

As bibliotecas escolares são ambientes que têm a responsabilidade de facilitar e garantir o acesso à informação, estimulando a autonomia dos usuários. Para tanto, devem estar equipadas com infraestrutura e recursos acessíveis, que garantam acesso informacional à todos os usuários, independente de necessidade especial.

Construir parâmetros para bibliotecas escolares acessíveis leva em consideração não somente a legislação em curso, mas envolve também questões sociais de inclusão. Deste modo, a análise documental da legislação vigente tem por finalidade dar suporte as ações inclusivas, uma vez que, o processo de inclusão e acessibilidade nas bibliotecas escolares compreende ações políticas que vão desde o aspecto físico até o atitudinal.

Referências

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio do Janeiro: ABNT, 2004;

BRASIL. **Decreto nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017b;

CAVALCANTI, Cláudia Osvaldina dos Passos; GARCIA, Renata Ivone; RADOS, Gregório Jean Varvakis. Acessibilidade física na biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Araranguá. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 483-499, set./dez., 2015;

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011;

FERRÉS, Sofia Pérez. Acessibilidade física. In: PUPO, Deise Talarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: UNICAMP, 2008;

GONZALEZ, Camilla J. **Biblioteca acessível: serviço de informação para usuários com deficiência**. 2002. Monografia (Departamento de Biblioteconomia e Documentação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002;

IFLA. **Declaração da IFLA sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual**. Disponível em:

<<http://www.ifla.org/V/press/p90326s.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2017;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução ONU n. 45/91, de 14 de dezembro de 1990**. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=347>>. Acesso em: 5 fev. 2017;

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉZ, Sofi a Pérez. (Org.) **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: UniCamp, 2006.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI

LITERACIES PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF FLORIANO-PI

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho¹, José Ribamar Lopes Batista Júnior², João Marcos Messias

Miranda³, Jeferson Jeferson Gomes de Sousa⁴

¹ Universidade Federal do Piauí-UFPI

jamylaysnayla83@gmail.com;

² Universidade Federal do Piauí-UFPI

ribasninja16@gmail.com

³ Universidade Federal do Piauí-UFPI

joaomarcosmessias@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Piauí-UFPI

jefersongomessousa@hotmail.com

Eixo temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O direito de todas as crianças à educação encontra-se legitimado na Declaração dos Direitos Humanos, todavia, ainda existem muitas que não têm acesso à educação ou recebem uma de qualidade desigual, Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos/as com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, com a necessidade de aparatos legais que asseguram a entrada desse público nas escolas, Os apontamentos presentes neste documentos contribuem para a formação de diretrizes direcionadas para o trabalho na inclusão de alunos/as com deficiência. Articulando esta investigação à teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), realizamos, atualmente, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com os gestores e coordenadores das escolas municipais de Floriano/PI. Espera-se que a compreensão dos conceitos de inclusão dos participantes permita avaliar o processo inclusivo, tanto quanto fornecer uma percepção acerca das mudanças necessárias à inclusão da pessoa com deficiência.*

Palavras chave: *Letramento. Gestão. Educação Inclusiva.*

Abstract: *The right of all children to education is legitimized in the Declaration of Human Rights, however, there are still many who do not have access to education or receive an unequal quality. In recent years, with a significant increase in student enrollment With deficiencies in regular schools, this discussion was intensified even more, with the need for legal devices that ensure the entrance of this public in schools. The notes in this document contribute to the formation of directives directed to the work in the inclusion of students With disabilities. Articulating this research to the theory of the New Studies of Literature (STREET, 2014), we are currently carrying out a qualitative research of ethnographic character with the managers and coordinators of the municipal schools of Floriano / PI. It is hoped that understanding the concepts of inclusion of the participants will allow us to evaluate the inclusive process as well as provide insight into the changes needed to include the disabled person.*

Keywords: *Literature. Management. Inclusive education.*

1 INTRODUÇÃO

O direito de todas à educação encontra-se legitimado na Declaração dos Direitos Humanos, na Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (1990), todavia, o ideário posposto por estes documentos ainda não pôde ser efetivado na sua integridade, como pode ser visto pelo descompasso entre o previsto pelas leis, fruto dessas reivindicações, e as práticas em voga na sociedade que busca uma educação para todos. No Brasil, o movimento de inclusão de pessoas com deficiência, que tem como referência os documentos já citados, é uma temática que vem sendo discutida constantemente, principalmente no âmbito educacional, no entanto a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular ainda gera grande distanciamento entre a legislação e as práticas da secretarias de educação, gestores/as, coordenadores/as e docentes. O que pode ser visto refletido no processo de inclusão, trazendo severas distorções tanto na compreensão da política de inclusão como na atuação da comunidade escolar frente a alunos com deficiência.

Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, devido os aparatos legais que asseguram a entrada desse público nas escolas, desenvolvidos nos decretos N° 3. 956/2001 e 7 611/2011e a Lei N° 13 146/ 2015. Apesar disso, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica algumas pesquisas (BATISTA JR, 2013, 2016; SATO, 2013), por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente.

Diante disso, faz-se necessário pesquisar esse contexto a fim de compreender como é feita a articulação entre os profissionais que atuam na Educação Inclusiva com relação a operacionalização desse processo entre a secretaria de educação, gestão escolar e docentes. Assim a presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender a prática de educação inclusiva do município de Floriano/PI, e objetivos específicos: i) perceber a articulação metodológica da prática de educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com a própria dinâmica escolar; ii) revelar como os discursos e as práticas de letramento são construídas e materializadas nas narrativas e textos dos docentes e das profissionais que atuam na educação Inclusiva de Floriano/PI.

2 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Em um primeiro olhar o termo letramento pode ser definido como as práticas de ler e escrever, sendo restrito ao contexto escolar principalmente na alfabetização de alunos/as, mas através de uma observação atenta e crítica é possível perceber que as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos as instâncias sociais, seja na escola, na igreja, no comercio, em casa etc. Torna-se também visível, que essas práticas veem carregadas de visões de mundo, de ser e estar que interferem na atuação/práticas dos indivíduos no contexto social.

Dessa forma, partindo de uma abordagem social as práticas letramento estão não só relacionadas a habilidades técnicas, mas essencialmente a um contexto social, sendo assim como uma instância social reflete os antagonismos das classes, bem como os discursos dominantes em voga em determinado contexto. Esta abordagem é preconizada por Street (2014), por meio da teoria dos Novos Estudos de Letramento, que evidencia o aspecto social das práticas de letramento, bem como os conceitos e significados culturais e sociais atribuído a essas práticas pelos indivíduos.

Conforme Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, o conceito de letramento vai além da simples obtenção da escrita e seu código (alfabetização), mas se relaciona aos conceitos e aos papéis assumidos pelos indivíduos em determinadas práticas sociais, em um contexto específico.

Dessa forma, o letramento dentro de uma abordagem social predispõe compreender as ideologias escrutadas nestas práticas, as concepções, os valores e as identidades valorizadas pelas práticas de leitura e escrita, além da influência das intuições que estabelecem os discursos dominantes, bem como práticas de letramento dominantes aguisa dialética. Como afirma Street (2003), as “práticas de letramento referem-se a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e escrever em contextos culturais”. Assim os discursos dominantes presentes em determinado contexto influenciam nas práticas de letramento, estabelecendo práticas mais aceitas em detrimentos de outras.

Complementando esse conceito, Batista Jr (2010, p.2) aponta que as práticas de letramento “envolvem valores, sentimentos, atitudes e relações sociais, estabelecem ligações entre pessoas e envolvem conhecimentos partilhados, representados pelas

ideologias e identidades sociais”. Dessa forma, apresentam formas de atuar em diferentes espaços sociais segundo uma mítica ideológica, no processo de negociação, que envolve aceitar ou resistir aos valores e concepções impostas.

Assim, o conceito de letramento utilizado neste estudo parte do pressuposto ideológico, certificando que todas as práticas sociais são dotadas de valores sociais, políticos e culturais. Que segundo Street (2014), ressalta que conforme o ambiente o letramento varia, ou seja, existem os múltiplos letramentos acompanhada de valores, sendo um modelo ideológico e cultural. Destacando assim, que todas as práticas de letramentos são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas sociais. De acordo com Barton e Hamilton (1994), existem diferentes letramentos associados a diferentes competências da vida. Posto isso, no reconhecimento dos múltiplos letramentos sociais distintas, destaca-se a importância de outros tipos letramentos na construção de identidades sociais.

Por meio desse pressuposto, coloca-se em destaque o uso de práticas de letramento inclusivo, que segundo Sato, Magalhães e Batista Jr (2012), são práticas em que os textos influenciam direta e indiretamente na inclusão da pessoa com deficiência na vida social, bem como articulando os elementos sociais para favorecer esse processo que se relaciona com os textos ou tem como resultando novos textos (BATISTA JR, 2010).

3 METODOLOGIA

Este trabalho será realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, conforme Creswell (2010, p. 209), esse tipo de pesquisa centra sua análise nos conceitos subjetivos do contexto estudado, bem como no que os participantes entendem sobre a temática estudada e nos conceitos compartilhado na própria dinâmica das práticas sociais do ambiente pesquisado.

Tendo uma abordagem de caráter etnográfico, pois, como afirma Angrosino, trata-se de “um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo. Ela é baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística.” (ANGROSINO, 2009, p. 34). Conforme o mesmo a pesquisa qualitativa etnográfica mostra-se relevante ao se relacionar à cultura, ao letramento e às práticas sociais, o pesquisador procura estabelecer um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Exigindo assim, que o pesquisador se insira no ambiente pesquisado participando dos contextos culturais, gerando e coletando por meio

de diversos instrumentos dados que auxiliam na interpretação e compreensão do fenômeno pesquisado.

A pesquisa, em andamento, está sendo realizada nas escolas municipais de Floriano-PI, bem como na Secretaria de Educação Municipal e na Coordenação de Educação Inclusiva, centrado assim, nos conceitos subjetivos sobre a temática da educação inclusiva disseminada pelos participantes. Os participantes dessa pesquisa são os/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as das escolas municipais. Os instrumentos utilizados para geração e coleta de dados são: observação participante, questionário, entrevistas e coleta de artefatos.

A análise dos dados será realizada à guisa interpretativa, considerando as visões dos participantes sobre a temática estudada, bem como os conceitos sobre a educação inclusiva, sendo utilizada para isso os dados gerado mediante os instrumento já citados, bem como as práticas de letramento dos participantes.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

A compreensão dos conceitos no âmbito escolar muitas vezes evidência nas práticas adotadas por meio de propostas e atividades dos profissionais da educação, principalmente da gestão escolar por operacionalizar o processo inclusivo. Esta compreensão nos possibilita, levando em consideração o processo inclusivo avaliar as estruturas e as práticas empregadas pela secretaria e gestão escolar. Fornecendo assim, uma concepção acerca das mudanças necessárias a inclusão efetiva da pessoa com deficiência.

Centrando-se na visita a 6 escolas municipais e a Secretaria de Educação Municipal, os resultados preliminares da pesquisa tem demonstrando que os gestores centram a proposta inclusiva na atuação da salas de recursos multifuncionais, ao direcionar como responsáveis pelas informações pertinentes a inclusão de alunos com deficiência a Secretaria de Educação Especial ou no casa da gestão escolar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Pelo observado nesse percurso, é alarmante que a Secretaria de Educação Municipal, como a gestão destas escolas, tem se recusado a falar da inclusão de alunos com deficiência no âmbito das escolas municipais de Floriano/PI, apresentando como argumento que a Secretaria de Educação Especial está mais apta a prestar esclarecimentos sobre a educação inclusiva.

Assim, esse cenário deixa transparecer o desconhecimento por parte da gestão das escolas visitadas e da própria Secretaria de Educação Municipal, sobre o processo inclusivo, além de evidenciar falta de diálogo entre estas instâncias. Ressalta-se que correlação a gestão das escolas este resultado é apenas inicial por se tratar de uma pesquisa em andamento. Dessa forma, espera-se que este trabalho poderá em seus resultados favorecer outras pesquisas, bem como possibilitará futuras intervenções pedagógicas e políticas, embora a investigação se concentre no contexto de Floriano-PI podendo ser comparados/confrontados com outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. BATISTA JR, J.R.L. Discursos e letramento na educação especial e inclusiva. **Anais**.VI encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade. 2010.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. Os **discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARTON, D. A base social do letramento. In: BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Mimeo.

CRESWELL, Jonh.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativos e misto**/ Jonh W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultorias, supervisão e revisão técnica desta edição Dircer da Silva.- 3.ed- Porto Alegre: Artmed. 2010.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**/ Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SATO, D. T.B. MAGALHÃES, Izabel. BATISTA JR, J.R.L. **Desdobramentos da educação inclusiva no Brasil:** discursos e práticas de letramento. RBLA, Belo horizonte, 2012.

PROJETO BIOLIBRAS: PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIO E VÍDEOS EDUCATIVOS DE BIOLOGIA NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

BIOLIBRAS PROJECT: PRODUCTION OF GLOSSARY AND EDUCATIONAL VIDEOS OF BIOLOGY IN THE BRAZILIAN LANGUAGE OF SIGNALS

Elisangela Andrade Angelo¹, Rafael Moretto Barros², Mayara Andressa Henrique Cortonezi Pereira² e Terezinha dos Anjos Abrantes³

¹Docente de Biologia, Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, IFPR- Umuarama
elisangela.angelo@ifpr.edu.br

² Docente de Informática, Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, IFPR- Umuarama
rafael.barros@ifpr.edu.br

³Intérprete de Libras, Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, IFPR- Umuarama
mayara.cortonezi@ifpr.edu.br

⁴Pedagoga, Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama, IFPR- Umuarama
terezinha.abrantes@ifpr.edu.br

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Os sinais são a base estrutural da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio deles, os surdos expressam seus sentimentos e se comunicam com a sociedade, de forma semelhante com as palavras, nas línguas sonoro-auditivas. Dessa maneira, é importante que existam sinais para expressar os diferentes conceitos a ser apropriado pelos alunos, nas diversas disciplinas. Em relação à Biologia, observa-se que há vários termos técnicos que não possuem sinais correspondentes em Libras, o que dificulta o processo de interpretação e, desta forma, o ensino aprendizagem. Levando em consideração essa problemática, o presente projeto teve por objetivo traduzir termos específicos da Biologia para a Libras, por meio da criação de um dicionário visual de sinais. O projeto também teve por objetivo responder a perguntas relacionadas à Biologia para o público surdo, por meio de um canal desenvolvido no site do projeto. O material produzido foi divulgado em site do projeto (<www.biolibras.com.br>), o qual apresenta interfaces bilíngue, português e Libras, a fim de ser acessível à comunidade surda. Além de facilitar a interpretação em sala de aula, espera-se que o projeto aproxime a Biologia da comunidade surda, contribuindo para uma melhor compreensão sobre assuntos relacionados ao nosso planeta, corpo humano e natureza.*

Palavras chave: *Libras, Biologia, dicionário visual.*

Abstract: *Signs are the structural basis of the Brazilian Language of Signals (Libras), with this signs the deaf community expresses their feelings and communicates with society, in a similar way with words, in the sonorous-auditory languages. In this way, it is important that there are signs to express the different concepts to be appropriate for the students, in the different disciplines. In Biology, it is observed that there are several technical terms that do not have corresponding signs in Libras, which hinders the process of interpretation and, thus, teaching-learning. Taking into account this problem, the present project aimed to translate specific terms from Biology to the Libras, through the creation of a visual dictionary of signs. The project also had the objective of answering questions related to Biology for the deaf public, through a channel developed in the site of the project. The material produced was published on the project website (<www.biolibras.com.br>), which features bilingual, Portuguese and Libras interfaces, in order to be accessible to the deaf community. In addition to facilitating interpretation in the classroom, the project is expected to bring biology closer to the deaf community, contributing to a better understanding of issues related to our planet, human body and nature.*

Keywords: Libras, Biology, visual dictionary.

1 Introdução

A comunicação consiste em compartilhar mensagens, ideias, emoções e sentimentos, para que tudo isto ocorra, são utilizadas diferentes linguagens. Tendo em vista a importância da comunicação, a falta da linguagem pode ocasionar graves consequências para o desenvolvimento emocional, social e intelectual do indivíduo. A maior parte das pessoas comunica-se por meio de línguas orais, porém as pessoas surdas não podem utilizar tal recurso, tendo por isto, desenvolvido línguas gestuais-visuais. No Brasil, a língua adotada oficialmente pela comunidade surda é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esta língua é essencial para a expressão e comunicação dos surdos no Brasil. Apesar de ser considerada a segunda língua oficial nacional, ainda há pouco material didático produzido em Libras, o que dificulta o ensino aprendizagem da comunidade surda.

Desta forma, o presente projeto teve por objetivo a tradução de termos específicos da Biologia para a Língua Brasileira de Sinais, por meio da criação de um dicionário de sinais, construído com a participação de discentes surdos, bem como de discentes do ensino médio Técnico em Informática. Destaca-se que a motivação inicial para a proposição do projeto foi a dificuldade de interpretação de termos específicos da Licenciatura em Ciências Biológicas, uma vez que um dos discentes surdos cursa esta licenciatura. Além da produção do dicionário visual, o projeto também teve como objetivo responder a questões relacionadas à Biologia da comunidade surda local, por meio de temas sugeridos pela Associação de Surdos de Umuarama, ou recebidas via envio de perguntas ao site do projeto. Espera-se que o projeto contribua para o processo de ensino aprendizagem da Biologia para a comunidade surda.

2. Referencial Teórico

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é baseada na expressão gestual e na visão, esta modalidade de língua é considerada a materna e nativa das pessoas que nasceram surdas (CAMPELLO, 2007). Mesmo com a introdução da oralidade e leitura labial, as línguas visuais-espaciais são mais naturais para os surdos, em razão dos mesmos terem o canal visual como receptor principal de informações. A Libras, como as demais línguas, possui uma estruturação linguística e é a expressão cultural dos surdos.

De acordo com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2017a), a Libras passou

a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, devendo as instituições públicas garantir o atendimento adequado aos surdos, por meio de sua forma de expressão. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2017b), regulamenta a referida lei.

Mesmo antes do reconhecimento legal, a comunidade surda brasileira já utilizava amplamente a Libras, sendo que sua origem remonta ao século XIX, quando da criação do Instituto Nacional de Surdos, no Rio de Janeiro (INES, 2017).

Percebe-se que a educação dos alunos surdos vem evoluindo no Brasil, no entanto, há um longo caminho a ser percorrido, para que a inclusão ocorra de fato. Neste contexto, inclusão não deve ser entendida apenas como a inserção de alunos com uma necessidade especial em uma sala de aula de ensino regular, mas sim como um processo que garanta ao surdo a apropriação do conhecimento e a integração com a comunidade escolar. Desta forma, a instituição que acolherá os surdos deverá estar preparada para garantir que esta inclusão ocorra de fato e de direito (MARQUES, 2007).

Os sinais são a base estrutural da Libras, por meio deles, os surdos expressam suas ideias e conceitos, de forma semelhante com as palavras, nas línguas sonoro-auditivas. Desta maneira, é importante que existam sinais para expressar os diferentes conceitos a ser apropriado pelos alunos, nas diversas disciplinas. Destaca-se que, por ser uma construção cultural, a criação dos sinais deve envolver os surdos e não ser imposta pelos ouvintes.

Em relação à Biologia, observa-se que há vários termos técnicos que não possuem sinais correspondentes em Libras, o que dificulta o processo de interpretação e, desta forma, o ensino aprendizagem (CAMPELLO, 2007). De fato, a Biologia, assim como outras ciências, apresenta uma natureza própria, repleta de termos e expressões únicas, com significados simbólicos, históricos e socialmente construídos; portanto, ensinar ciências relaciona-se com uma alfabetização científica (OLIVEIRA, BENITE; 2015). A referida alfabetização científica do público surdo é um desafio ainda maior, pois as estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas geralmente destinam-se ao público ouvinte.

3 Referencial metodológico

A área da Biologia Celular foi escolhida para a produção inicial do dicionário, isto porque é uma das primeiras disciplinas do Curso de Licenciatura, bem como por ser microscópica e, por isto, mais abstrata aos alunos. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico e em ambiente virtual, a fim de verificar quais os sinais já existentes em Libras para termos de Biologia Celular. Nesta etapa, também

foram contatadas as instituições específicas do ensino de surdos no Brasil, a saber: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no Paraná (FENEIS-PR) e Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em um segundo momento, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre os termos de Biologia Celular, sua etimologia e as ilustrações representativas das estruturas. Estas informações são de extrema relevância para a criação dos sinais, pois os mesmos devem representar os termos científicos com a maior acurácia possível.

Por meio de oficinas, com a participação dos alunos surdos, foram criados os sinais para os termos que não o possuíam, para os demais, foram utilizados os termos presentes na pesquisa. Após a criação dos sinais, foi feita uma gravação do mesmo, seguido de sua conceituação. Os vídeos foram editados e divulgados no site do projeto (<www.biolibra.com.br>) e no canal do Youtube (Projeto BioLibras).

Paralelo ao trabalho de criação do dicionário visual, foram feitos vídeos para responder à perguntas ou sob sugestão da Associação de Surdos de Umuarama (ASSUMU). Para tanto, após a equipe ter conhecimento da temática, era feita uma pesquisa sobre a mesma, seguida da gravação de vídeos explicativos em Libras. Para dois dos temas levantados, foram feitas dramatizações em Libras, a fim de auxiliar na explicação, estes temas foram: “A gripe H1N1” e “A importância da árvore”. Antes de serem publicados nas mídias do projeto, estes vídeos foram apresentados aos alunos da ASSUMU, por meio de oficinas sobre o tema. Nesta oficinas foram realizadas dinâmicas educacionais, a fim de verificar a compreensão sobre o tema, antes e após a exibição dos vídeos. Além disto, a apresentação dos vídeos buscou coletar sugestões da comunidade escolar da ASSUMU sobre melhorias no projeto e em seus produtos.

4 Resultados e discussão

A falta de sinais, ainda mais em um campo abstrato como a Biologia Celular, afasta os surdos desta área do conhecimento. Desta maneira, a produção do glossário facilitou o processo de interpretação em sala de aula, bem como o processo de ensino aprendizagem da Biologia Celular. Até o momento, o glossário conta com 22 termos. De maio de 2016 a dezembro de 2017, o site do projeto já contou com 1.676 acessos e o canal do Youtube com 1.687 visualizações. Alguns profissionais da área de educação têm entrado em contato com o projeto, sugerindo novos termos a serem traduzidos.

Ainda há um longo caminho a percorrer, visto que os termos sem sinais em Biologia são muitos. Destaca-se a importância do envolvimento multiprofissional neste trabalho, pois além do conhecimento de informática, produção de artes visuais e Libras, é essencial a precisão na definição dos termos, a fim de evitar erros conceituais. Para tanto, os discentes surdos envolvidos, necessitam compreender

corretamente os termos, antes de criar os sinais, com isto, a inclusão do discente surdo na Licenciatura em Ciências Biológicas foi favorecida.

Em relação aos vídeos temáticos, notou-se que o mesmo atingiu seus objetivos, pois se percebeu que os alunos da ASSUMU passaram a conhecer mais sobre as temáticas após a apresentação dos vídeos. Além disto, tais vídeos estão entre os mais acessados dos canais, pois apresentam uma linguagem teatral, que aproxima o público do temas trabalhados.

5 Conclusão

A produção do dicionário de Biologia Celular em Libras mostrou-se uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo da Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disto, nota-se que, com a divulgação do dicionário, tal ferramenta também está sendo útil para outras comunidades surdas que tenham interesse neste tema. Os vídeos educativos também têm alcançado seus objetivos, pois tem contribuído para a compreensão de temas de Biologia por parte da comunidade surda.

Esperamos continuar com o projeto e, desta maneira, contribuir ainda mais com a inclusão dos alunos surdos no campo do conhecimento das Ciências Biológicas.

6 Referências

BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL, Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis : Arara Azul, 2007. p. 100-131.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO DE SURDOS. **Conheça o INES.** Disponível em: <www.ines.gov.br/conheca-o-ines/>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MARQUES, R. R. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis : Arara Azul, 2007. p. 132-149.

OLIVEIRA, W. D.; BENITTE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência e Educação**, v.21, n. 2, pp. 457-472, 2015.

**REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE - REDEFOR NA
FORMAÇÃO DE GESTORES/PROFESSORES PARA A PROMOÇÃO
DA INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE.**

**SÃO PAULO NETWORK OF TEACHER TRAINING - REDEFOR IN THE
TRAINING OF MANAGERS / TEACHERS TO PROMOTE THE
INCLUSION OF PAEE STUDENTS.**

Jane Aparecida de Souza SANTANA¹, Elisa T. M. SCHLÜNZEN²,

¹Departamento de Educação da Faculdade de Presidente Venceslau – FAPREV/UNIESP
jane.santana@uniesp.edu.br

² Departamento de Matemática, Estatística e Computação Faculdade de Ciências e Tecnologia -
UNESP
elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *O presente projeto é oriundo de minha experiência profissional como Orientadora de Disciplina on-line do programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), consistindo em uma proposta de intervenção para viabilizar a formação de professores da rede pública. A proposta desse curso foi o de ofertar formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental e médio, e também aos gestores, para que aprimorem seus conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno PAEE no contexto escolar e, futuramente, garantindo sua inclusão. Este estudo ora proposto tem como objetivo a realização de uma análise, por meio dos dados depositados/hospedados no AVA, sobre os “discursos dos professores e gestores” que versam sobre mudança em suas práticas, bem como por meio da mudança em sua atuação profissional diante da inclusão do aluno público - alvo de Educação Especial - PAEE. A metodologia que embasa esse estudo contemplará na primeira etapa a “análise do discurso” e descrição como forma de estudar, não só por meio da teoria e legislação vigente, mas também através da coleta de dados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA. A pesquisa proposta contará com a participação de Professores e Gestores de duas turmas de cursistas que participaram do programa REDEFOR. Será realizada a análise do conteúdo tanto dos discursos dos gestores e docentes, bem como a segunda etapa por meio das entrevistas semiestruturadas e uma terceira etapa que será a visita in-loco para confrontar os dados do discurso com uma prática voltada para inclusão. Durante a análise de dados, será realizada a tabulação, comparação, discussão e reflexão desses resultados, comparando-os com o disposto na literatura especializada.*

Palavras chave: Formação de Professores; Estudante PAEE; Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA); Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR).

Abstract: *The present project comes from my professional experience as Online Discipline Advisor of the São Paulo Network of Teacher Training (REDEFOR), consisting of a proposal for intervention to enable the formation of teachers from the public network. The purpose of this course was to provide continuing and in-service training for teachers of the elementary and middle-school level, as well as managers, to improve their knowledge, promoting the integral development of the PAEE student in the school context and, in the future, ensuring Their inclusion. The purpose of this study is to analyze the "discourses of teachers and managers" on the change in their practices, as well as through the change in their professional*

performance Before the inclusion of the student Target Audience Special Education - PAEE. The methodology that underlies this study will contemplate in the first stage the "discourse analysis" and description as a way of studying, not only through current theory and legislation, but also through the collection of data through the AVA Virtual Learning Environment. The proposed research will count on the participation of Teachers and Managers from two classes of students who participated in the REDEFOR program. The analysis of the content of both managers 'and teachers' discourses will be carried out, as well as the second stage through semi-structured interviews and a third stage that will be the on-site visit to confront discourse data with a practice aimed at inclusion. During the data analysis, tabulation, comparison, discussion and reflection of these results will be performed, comparing them with the literature.

Keywords: Teacher training; Student PAEE; Virtual Learning Environment (AVA); São Paulo Network of Teacher Training (REDEFOR)

1 Introdução

O presente projeto é oriundo de minha experiência profissional como Orientadora de Disciplina on-line do programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)¹³, consistindo em uma proposta de intervenção para viabilizar a formação de professores da rede pública, pertencentes a diversas diretorias do Estado de São Paulo.

O objetivo do curso foi ofertar formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental e médio, e também aos gestores, para que aprimorem seus conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno PAEE¹⁴ no contexto escolar e, futuramente, garantindo sua inclusão. Esse último item, representa o objeto de estudo dessa pesquisa.

Os professores/gestores com as quais mantive contato por meio virtual ou presencial, até mesmo por fazer parte de sua orientação, e ao final do curso atuando como banca avaliadora de seus trabalhos, me fez refletir sobre a palavra “mudança” utilizada em seus discursos, e ainda sobre a experiência que o curso lhe proporcionou e as transformações em suas práticas enquanto gestores.

No transcorrer do curso, em contato com cursistas, tive a oportunidade de constatar que os professores vêm buscando uma melhor qualificação para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Todavia, cada região tem sua peculiaridade, sua especificidade, e muito falta ainda para que a tão falada “escola inclusiva” se efetive de fato e proporcione o desenvolvimento do estudante PAEE”, deixando de ser uma utopia, e se transforme em uma realidade. Mesmo em regiões com um melhor desenvolvimento econômico, nos deparamos com discursos que acabam engessando e dificultam cada

¹³ REDEFOR - Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) para os cursos de especialização semipresencial em Educação Especial e Inclusiva, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

¹⁴ PAEE - Público Alvo da Educação Especial e Inclusiva

vez mais o processo de inclusão dos estudantes público alvo de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Atualmente, estamos vivenciando neste século um cenário de mudanças e transformações no âmbito educacional, principalmente no que tange a garantia da qualidade da formação de professores, que estejam aptos a atuar na educação básica, que necessitam de constante formação e atualização de conhecimentos.

Outro agravante é a falta de tempo por parte desses profissionais, pois muitos docentes precisam assumir uma carga horária exaustiva de trabalho e, mediante aos baixos salários e a falta de tempo para sua formação, fazer cursos nas modalidades semipresenciais e a distância tornou-se uma opção viável.

Diante dessa realidade a Secretaria de Educação do Estado (SEE), por intermédio de programas a exemplo do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), tem buscado ofertar formação e aperfeiçoamento profissional, por meio de tecnologias e aprimoramento, criando condições para uma transformação na prática desses professores e consequentemente, a inclusão de todos os estudantes.

Uma das propostas do curso foi, diante da necessidade de formar professores/gestores para atuar como sujeitos articuladores no processo de inclusão escolar, promover o desenvolvimento dos Estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar, para que sejam capazes de conhecer, planejar e avaliar.

Sabemos que os professores carecem de formação continuada, em nível de especialização, para melhorar seu desempenho como docentes e, consequentemente, o aprendizado de seus estudantes.

No século passado, constatamos a todo o momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, na diversidade de culturas e sociedades. Assim, eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar, como, por exemplo, essa nova possibilidade de receber Estudantes de Educação Especial, no ensino comum, considerados público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Neste sentido, a proposta inicial do programa de formação continuada REDEFOR Educação Especial e Inclusiva, visa a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, por meio de uma formação contextualizada com ações praticas oferecendo ao professor/gestor ampliar o contato direto com o público-alvo PAEE garantindo seu acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os estudantes. Tais ações poderiam ter início com a reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, a dinâmica de sala de aula, passando

pelo currículo, e pelas formas e critérios de avaliação.

Trata-se de um estudo de temática ainda incipiente, uma vez que pouco se tem produzido a respeito. Esta pesquisa ora proposta irá se ancorar principalmente nas reflexões do referencial teórico apresentado pelos autores (NÓVOA, 1991; VALENTE, 1999a; MORAN, 2007; SANTOS, 2013 e SCHLÜNZEN, 2014), dentre outros.

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

Embora muito se tenha discutido sobre a formação de docente nas últimas décadas em face às demandas sociais que impõe a escola uma forma de organização que incorpore mudanças ideológicas de uma educação que se esteja plenamente articulada às necessidades sociais vigentes, poucas ações têm sido efetuadas na prática.

Tais mudanças são apontadas nos cursos que formam professores, e também compõe o cenário de discussão de estudiosos da área, já há alguns anos no Brasil, pelo fato de ser está uma premissa básica, no desenvolvimento de competências em prol de uma educação de qualidade, pois o professor enquanto profissional participa diretamente na formação vital dos sujeitos.

Durante o processo de formação do professor, será necessário inicialmente compreender seu papel no contexto educacional, sendo que este estará intimamente relacionado a função de programar, organizar e planejar atividades que tem como objetivo principal o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

Assim, o professor deve minimamente apresentar uma formação teórica e prática para compreensão dos princípios que norteiam seus trabalhos, bem como, construir sua prática pedagógica a partir do contexto e da necessidade de seu público.

Neste sentido, a formação de professores caracteriza-se como ação fundamental, para que a inclusão ocorra de fato, mudando assim a realidade da educação especial no contexto educativo, exterminando preconceitos e ampliando horizontes. Se a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva.

A princípio, é necessário fazer uma distinção significativa à compreensão dos modelos de formação propostos historicamente, que se trata da diferenciação entre dois tipos de formação: a inicial e a continuada.

Segundo Ferreira (2006) a formação inicial refere-se àquela oferecida a estudantes que não são professores e ainda não atuam na docência em escolas ou outras instituições educacionais. É o tipo de

formação realizada por universidades, faculdades, que confere a certificação legal para docência na educação básica. Já a formação continuada refere-se a situação do profissional que já atua na docência na educação infantil, ensino fundamental e médio e que participa de eventos promovidos por instituições de ensino superior, secretarias de educação ou órgãos da comunidade, com intuito de aperfeiçoamento teórico-prático ou mesmo conhecimentos específicos necessários as novas demandas na sala de aula.

Nossa reflexão se ocupará da formação continuada. Buscaremos discutir o que algumas escolas recentemente tem apontado: que os professores chegam as escolas desprovidos do “saber-fazer” de diferentes maneiras, de “não saber lidar”, ou de não estar preparado para “trabalhar com a diversidade dos alunos”. Essas falas são reiteradas por um número significativo de docentes que atuam em diferentes níveis e espaço.

Já Caumo, (1997, p. 102) acredita que os professores deixam “de simplesmente repetir ou de reproduzir conhecimentos que não lhes pertencem, para realizar possibilidades contidas na utopia. Saltam da ação de manejo de conhecimento para a construção de finalidades, ativando na capacidade de pensar enquanto aprendem a fazer”, “ou seja é a partir do momento que os professores se comprometem com sua realidade, atuando e refletindo sobre a mesma que constroem a sua prática”.

Neste cenário de atuação dos professores, não podemos deixar também de enfatizar a importância do papel do gestor. Cabe a ele, uma organização e um envolvimento que vão além de delegar tarefas, mas sim de mediador de situações de aprendizagem, bem como a construção de um espaço colaborativo. Espaço esse em que irá direcionar as ações, confiante no potencial dos seus colaboradores. Para exercer com qualidade este papel, é de fundamental importância que o gestor traga consigo algumas virtudes como: iniciativa, determinação, proatividade, o hábito de saber ouvir e de estar aberto para sugestões e aprender junto com os seus.

O gestor é o responsável em criar um ambiente propício para que sejam realizados os objetivos únicos da Educação. Cabe a ele enxergar e projetar ações juntamente com seus colaboradores, pois respeito não se garante pela imposição, mais sim pelo reconhecimento do seu grupo, que seguem suas sugestões não por submissão, mais sim por acreditarem nos seus propósitos e por confiarem na sua visão.

Lembrando que além do professor, o Gestor é a figura principal do processo organizacional. Cabe a ele traçar estratégias e alternativas de ensino para atuar com a diversidade e para a diversidade, ou seja, instruir seus colaboradores em ações práticas potencializadoras do saber-fazer, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não engesse as ações docentes.

Morejón (2001) refere que o professor tem a função de organizar uma prática didático-pedagógica que estimule a aprendizagem conceitual-significativa, na qual o aluno estabelece uma relação de prazer com o conhecimento, levando-o a formalizar os conceitos ensinados e conseqüentemente aprender.

Já o gestor desempenha papel significativo, independente de sua área de conhecimento ou local de trabalho. Este profissional torna-se principal orientador entre o professor e o conhecimento construído e sistematizado, bem como a organização do espaço de trabalho.

Nesse sentido, uma hipótese que se depreende de minha experiência profissional, enquanto orientadora educacional online, e que poderá ser confirmada com a realização deste estudo, é a de que a participação de docentes e gestores em programas e exemplo do REDEFOR, podem colaborar sobremaneira para potencializar a sua formação, contribuindo para criar uma cultura voltada para a Educação Inclusiva junto à comunidade escolar.

O estudo ora proposto é relevante, pois por meio do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, onde estão depositados os depoimentos, as falas, as testemunhas e as angústias dos professores e gestores que atuaram no curso de formação continuada, poderemos encontrar campo fértil para aprofundamento nas investigações voltadas para a criação de uma cultura inclusiva em sala de aula. Assim a pesquisa se justifica, pois concomitantemente à questão da formação docente e do gestor, constatamos, como experiência pessoal, que após a realização do curso, muitos deles mudaram seu discurso e também seu olhar, buscando estratégias e práticas na inclusão efetiva do estudante PAEE .

2 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar uma análise, por meio dos dados depositados/hospedados no AVA, sobre os “discursos dos professores e gestores” que versam sobre mudança em suas práticas, bem como a mudança na prática de sua atuação profissional diante da inclusão do aluno PAEE.

2.2. Objetivos específicos

- Analisar os discursos dos professores e gestores por meio das atividades do AVA e dos recursos audiovisuais (gravações) realizadas na defesa dos artigos acadêmicos, confrontando-os com as ideias expressas no início do curso;
- Realizar um levantamento de quantos professores/gestores participaram dessa formação, verificar *in-loco* e o que mudou em sua prática; e
- Investigar se o professor participante do curso desenvolveu ações inclusivas na unidade escolar tendo como foco a efetiva inclusão do PAEE.

3 Metodologia

A pesquisa desempenha papel relevante nas ciências sociais, pois é através do ato da investigação que é possível compreender diferentes fenômenos de uma mesma realidade.

De acordo com Demo (2002, p.16), a pesquisa é um ato de investigação processual diante do desconhecido e dos problemas apresentados pela sociedade, pois a pesquisa é dotada de criticidade, e sua função é desvelar um determinado fenômeno, analisando sua complexidade e suas características.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 2), é necessário tomar alguns cuidados para que a pesquisa não seja banalizada e não ocorra de forma superficial, “pois para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre o determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Assim, o trabalho utilizará como metodologia da pesquisa a “análise do discurso” e descrição como forma de estudar, não só por meio da teoria e legislação vigente, mas também através da coleta de dados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA.

3.1. Participantes

A pesquisa proposta contará com a participação de Professores e Gestores de duas turmas de cursistas que participaram do programa REDEFOR, respeitada as características do Programa abrangido. Desta forma, participarão deste estudo, por meio de sorteio aleatório simples, duas turmas de cursistas, totalizando 50 participantes, entre docentes e gestores da Rede Pública Estadual.

3.2 Material

Para a realização da pesquisa, será necessária a utilização dos seguintes materiais:

- Roteiro de entrevista online não estruturada, com gestores e professores da rede estadual de ensino; e
- Máquina fotográfica, câmara filmadora digital, aparelho para gravação registros descritivos.

3.3 Procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, um passo inicial a ser considerado é a solicitação e permissão para utilização dos dados contidos na ferramenta. O Roteiro para a realização de entrevista online não estruturada, com gestores e professores da rede estadual de ensino, será inicialmente submetido ao crivo de juízes, que irão julgar a pertinência e exequibilidade do roteiro. Por ocasião da coleta de dados, a entrevista será realizada online, utilizando-se dos endereços dos correios eletrônicos dos participantes, que darão ainda espontânea anuência aos

respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os demais dados para a “análise dos discursos” serão captados junto ao próprio sistema do curso, organizados em banco de dados para a posterior análise.

O trabalho é metodologicamente caracterizado como um estudo descritivo e análise do discurso.

3.4 Procedimentos de análise de dados:

A pesquisa terá como procedimento de tratamento de dados, a análise do conteúdo tanto dos discursos dos gestores e docentes, bem como as entrevistas semiestruturadas concedidas, analisados à luz da literatura especializada. Após a inserção dos dados obtidos através da “alimentação” do banco de dados em software específico, uma próxima etapa contemplará a tabulação, comparação, discussão e reflexão desses resultados, comparando-os com o disposto na literatura especializada.

A realização das atividades atinentes à pesquisa respeitará o seguinte cronograma de execução:

Atividades		2017		2018		2019	
		1° sem	2° sem	1° sem	2° sem	1° sem	2° sem
01	Cursar Disciplinas/Créditos	X	X				
02	Levantamento Bibliográfico	X	X	X	X	X	X
03	Reuniões com Professor Orientador	X	X	X	X	X	X
04	Apresentação da proposta ao comitê de ética	X	X				
05	Contato com Professores/Gestores por meio do AVA	X	X	X			
06	Contato “in loco” com os participantes da pesquisa	X	X	X			
07	Observação dos sujeitos da pesquisa	X	X	X			
08	Coleta de dados		X	X	X	X	
09	Condensação dos resultados			X	X	X	
10	Cruzamento dos resultados com bibliografia existente			X	X	X	
11	Participação em Colóquios/Eventos	X	X	X	X	X	X
12	Relatório para Exame de Qualificação				X	X	
13	Elaboração da Tese			X	X	X	
14	Defesa da Tese						X

Referência Bibliográfica:

BRASIL. Lei 9.394/96, de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 set. 2001.

CAUMO, Teodósio. O que os novos tempos exigem do professor no Ensino Universitário. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 32, 1997

FERREIRA, B. **Formação Inicial de professores**. Bavel Editora. RJ, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antonio. “**Concepções e práticas de formação contínua de professores**”. In: **Formação contínua de professores realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15- 38.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/R.S. na voz de alunos com deficiência mental, se seus pais e dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais**: Brasil. Disponível em http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf Acesso 30/08/2015.

ROCHA, M. L., AGUIAR, K. F., **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. In *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (4), 64-73.

SANTOS, Danielle A. Do N. **A formação de professores para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Construção de uma Escola Inclusiva em uma Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**. Qualificação de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno / Secretaria da Educação; coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo : SE, 2013.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas.** Educação Temática Digital, 2009.

UNESP Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Rede São Paulo de Formação Docente. **Manual do Cursista:** Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Prograd; coordenação Eduardo Kokubun. São Paulo: Unesp, 2012.

VALENTE, J.A. (Ed.) (1999a). **Computadores na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: NIED – UNICAMP.

A network diagram consisting of numerous nodes connected by thin lines. The nodes are colored in shades of blue, red, green, and grey. The connections are dense and form a complex web. The text is centered over this diagram.

EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO A DISTANCIA
ARTIGO COMPLETO

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

THE LEARNING SPIRAL IN DISTANCE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF FEEDBACK IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Jeong Cir Deborah Zaduski¹, Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira², Denise Gregory Trentin³

¹ Doutoranda em Educação pela Unesp – Campus de Presidente Prudente

deborah_zaduski@hotmail.com

Agência de fomento: Capes

² Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – Unoeste

³ Psicóloga / Mestre em Educação pela Unesp – Campus de Presidente Prudente

Eixo Temático - Educação a distância

RESUMO

Este trabalho de cunho qualitativo busca trazer reflexões sobre o uso da espiral de aprendizagem de Valente na orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC), visando proporcionar reflexões e depurações na escrita científica dos alunos e nas ações do tutor. A relevância deste estudo está tanto nas reflexões propostas quanto na escassez de pesquisas que discutam a importância do feedback na educação a distância visando melhorias nas ações de professores e alunos. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação participante feita durante dois meses (de 01 de fevereiro de 2017 a 30 de março de 2017) com 5 alunos da disciplina orientação de TCC realizada no âmbito de um curso de especialização de uma universidade privada localizada na região oeste do estado de São Paulo, somada à pesquisa bibliográfica existente em sites, livros e artigos na temática abordada. Os resultados apontam que o ciclo de Valente pode ser utilizado como uma ferramenta capaz de propiciar melhorias nas ações do tutor e do estudante, possibilitando o aprimoramento da atuação do tutor, que pode dialogar com seus orientandos, refletir e depurar suas ações, melhorando sua postura e atuação e impactando positivamente no desempenho dos cursistas.

Palavras chave: Tutoria, educação a distância, orientação, aprendizagem, feedback

ABSTRACT

This qualitative research seeks to bring reflections about the use of Valente's learning spiral in the orientation of the end-of-course written paper (known as TCC), aiming to provide reflections and improvements in the students' scientific writing and in the tutor's actions. The relevance of this study lies in the proposed reflections as well as in the lack of researches that discuss the importance of feedback in distance education aiming at improvements in the actions of teachers and students. The methodological procedures adopted were the participant observation made during two months (from February 1 to March 30, 2017) with 5 students of the discipline of TCC orientation carried out as part of a specialization course of a private university located in the western region of the state of São Paulo, in addition to the bibliographical research existing in websites, books and articles within the subject matter. The results show that the Valente's cycle can be used as a tool capable of improving the actions of tutor and students, enabling the improvement of the tutor's role, who can dialogue with his students, reflect and improve his actions, improving his posture and performance and, positively impacting in the performance of students.

Keywords: *Tutoring, distance education, orientation, learning, feedback*

1 Introdução

Os dados apresentados pelo Censo EaD Brasil 2015 (ABED, 2016), publicado a cada dois anos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apontam que a educação a distância cresce a cada ano, aumentando a quantidade de instituições públicas e privadas que oferecem cursos nessa modalidade. A oferta cada vez maior de cursos semi-presenciais ou totalmente a distância, vem ao encontro das necessidades formativas dos aprendizes do século XXI, que desejam obter novos conhecimentos em busca de melhores condições de trabalho, mas muitas vezes, não tem tempo para ir até os campus universitários presenciais para fazer o curso desejado. Além disso, em um país de dimensões continentais como o Brasil, também existem muitas pessoas que não encontram em suas cidades ou regiões, a formação que gostariam de fazer. A situação é ainda mais grave quando se tratam de cursos especializados ou de regiões nas quais não existem polos universitários.

Assim, nos deparamos com situações formativas nas quais, em muitos casos, o maior ou o único contato dialógico prolongado que o aprendiz terá durante sua experiência formativa será com o tutor. Apesar de já existirem outros modelos educacionais que vão desde os cursos abertos e sem tutoria, por exemplo, até os cursos que preconizam a interação entre pares e o trabalho colaborativo como ferramentas importantes para a aprendizagem, ainda notamos a prevalência dos cursos centralizados no papel do tutor, cabendo a ele uma série de atribuições, como notamos abaixo nas recomendações feitas pelo MEC, para a Universidade de Brasília – Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB), instituição Brasileira referência na oferta de cursos a distância. Segundo o documento, caberia aos tutores:

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursistas no prazo máximo de 24 horas, estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de ensino; Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável, apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (UnBUAB, 2011, p. 34).

A lista de atribuições é longa sem, no entanto, dar o devido destaque para um aspecto que, a nosso ver, é a principal e mais importante função do tutor, ou seja, o *feedback*. Segundo Mory (2004, p. 745), "o feedback continua sendo parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado". De acordo com a autora o *feedback* pode ser traduzido como qualquer procedimento ou comunicação realizada com o objetivo de auxiliar o aprendiz a compreender como foi

o seu desempenho na tarefa solicitada, apontando quais aspectos foram contemplados e quais precisam ser melhorados.

Contudo, apesar da importância e da abrangência do tema, a pesquisa feita na base de dados Scielo, principal base de dados para artigos científicos do Brasil, utilizando os descritores “educação a distância” e “*feedback*”, resultou em apenas 3 exemplares, sendo que após a leitura dos resumos e da introdução dos documentos, um deles foi excluído por discorrer sobre a eficácia de um programa educacional informatizado, como instrumento de ensino para alunos de um curso de graduação em Medicina, não abordando, portanto, nem as questões da tutoria, nem o *feedback*, que são os eixos principais dessa pesquisa.

Os outros dois artigos encontrados, um de Abreu-e-Lima e Alves (2011) e o outro de Balbé (2003), abordam com destaque o papel e a importância do *feedback* nos cursos oferecidos na modalidade a distância, contudo, não mencionam o seu uso como uma possibilidade de crescimento e aprendizagem tanto para o aluno quanto para o tutor, como é o nosso intuito nessa pesquisa.

Assim, a relevância deste estudo está tanto nas reflexões sobre a possibilidade do uso da espiral de aprendizagem de Valente (2005) nas orientações de trabalhos de conclusão de curso, quanto na escassez de pesquisas que discutam a importância do *feedback* na educação a distância visando a melhoria nas ações de professores e alunos. Para tanto, foram feitos os procedimentos metodológicos elencados a seguir.

2 Metodologia

Quanto à natureza qualitativa deste estudo, nos apoiamos em Minayo (2010), para a diferenciação entre as pesquisas de cunho qualitativo e as de cunho quantitativo. Segundo a autora, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2010, p. 22). Assim, tendo em vista que nosso intuito é exatamente o de compreender e refletir sobre as ações humanas, a abordagem teórica adotada nesta pesquisa é qualitativa. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos, a observação participante feita durante dois meses (de 01 de fevereiro de 2017 a 30 de março de 2017) com 5 alunos da disciplina orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC), realizada no âmbito de um curso de especialização de uma universidade privada localizada na região oeste do estado de São Paulo, somada à pesquisa bibliográfica existente em sites, livros e artigos dentro da temática abordada.

Segundo Lüdke e André (1986) a observação é um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois ela possibilita que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, sendo de extrema utilidade na descoberta de novos aspectos de um problema. As autoras

complementam ainda que a observação possibilita a coleta de dados em situações nas quais é impossível estabelecer outras formas de levantamento de dados.

Para complementar a fala das autoras Lüdke e André (1986), tendo em vista que no caso deste estudo uma das pesquisadoras estava envolvida diretamente no estudo, orientando os aprendizes observados, nos apoiamos em Minayo (2010) que esclarece que a observação participante é um processo em que o pesquisador se coloca como observador de uma situação na qual ele está inserido com o propósito de realizar uma investigação científica. No caso desta pesquisa, a observação foi feita visando contemplar o processo de reflexão, presente no ciclo de ações proposto por Valente (1993), no qual são descritas 4 etapas de um percurso: descrição-execução-reflexão-depuração. No próximo tópico explicaremos melhor como funcionou cada uma dessas etapas na pesquisa, descrevendo também, o propósito da escolha do uso do ciclo de ações de Valente (1993) nessa pesquisa.

Além da observação e visando oferecer um maior respaldo teórico ao texto, foi feita uma pesquisa na base de dados Scielo utilizando os descritores “educação a distância” e “*feedback*”. A escolha destes descritores foi feita por eles contemplarem com precisão os principais aspectos abordados nesta pesquisa, ou seja, a compreensão de qual a importância dada para o *feedback* nos cursos oferecidos na modalidade a distância. A pesquisa resultou em três artigos, publicados nos anos 2011, 2007 e 2003. Após a leitura do resumo e da introdução dos três textos, um deles foi descartado por não contemplar a temática pesquisada, mantendo-se dois artigos que apontaram considerações significativas para a compreensão do tema pesquisado.

3 A espiral da aprendizagem aplicada na orientação de TCCs

Em sua tese de livre docência, Valente (2005) explica a evolução do conceito de ciclo para o de espiral, tendo em vista que, assim como vimos ocorrer nas orientações de TCC observadas nesta pesquisa, o ciclo se repete em um processo contínuo de construção do conhecimento, e assim sendo, o ponto de partida não é sempre o mesmo já que ao término de um ciclo houve um avanço na elaboração do trabalho final e, as reflexões e depurações feitas iniciam-se a cada etapa em um nível mais elevado.

Além disso, há que se considerar que mesmo a conclusão, apresentação e avaliação do TCC, muitas vezes não significam o término da produção acadêmica e científica do aluno, pois muitos continuam suas pesquisas, levando esse conhecimento adquirido na pós-graduação para a vida pessoal e acadêmica, continuando seu processo formativo e/ou utilizando esses conhecimentos como propulsores para novas conquistas. Nesse sentido, os conceitos incutidos na espiral da aprendizagem demonstraram-se presentes na pesquisa desenvolvida.

Durante o período de observação participante, todas as ações da espiral foram postas em prática tendo em vista que o processo de produção dos trabalhos de conclusão de curso foi feito em etapas que

incluíam os direcionamentos iniciais da tutoria para a escrita do TCC (descrição), a redação do texto feita pelo aluno (execução), a leitura do texto pela tutoria com o apontamento de sugestões e correções e o *feedback* do aluno sobre as sugestões recebidas (reflexão), as readequações e complementações feitas no TCC pelo aluno (depuração) e o reenvio do texto para apreciação da tutoria, reiniciando o ciclo até a conclusão e entrega da versão final do TCC.

Nesse processo de construção do conhecimento, assim como evidenciado por Valente (2005) em relação à interação aprendiz-computador, no caso desta pesquisa, também foi observado que ao término de cada ciclo as ideias dos cinco alunos analisados estavam em um patamar superior do ponto de vista conceitual.

Ao refletir sobre o resultado obtido, em comparação com a ideia original do que o aluno tinha se proposto a fazer, o aprendiz pode rever seu percurso, analisando o que foi feito e como é possível corrigir o resultado, reanalisando e refletindo. O conhecimento adquirido gera novas ações e novas reflexões, fundamentando a teoria dos ciclos de aprendizagem. “Esses novos conhecimentos geram novas descrições e, portanto, novas execuções, novas reflexões” (VALENTE, 2005, p. 48).

Contudo, faz-se importante destacar que todo esse processo de construção do conhecimento individual, personalizado e em espiral, não teria resultados tão significativos se não fosse feita uma avaliação que respeitasse as singularidades e especificidades de cada um dos aprendizes. Isso porque, apesar dos cinco indivíduos analisados serem participantes do mesmo curso de pós-graduação e terem, portanto, acessado os mesmos materiais e conteúdos e, realizado as mesmas atividades, cada um desenvolveu um trabalho final com tema livre, de sua escolha, tendo como principal base sua aprendizagem pessoal e, seus interesses pessoais e/ou profissionais. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os tipos de avaliação possíveis e o porquê do uso da avaliação formativa no contexto dessa pesquisa.

4 As possibilidades de avaliação

De acordo com Luckesi (2011), apesar da avaliação da aprendizagem ter iniciado com Ralph Tyler em 1930 e começar a ser abordada no Brasil no final dos anos 60, início dos anos 70, ainda prevalecem, no Brasil, os exames escolares em detrimento das avaliações da aprendizagem, as quais se caracterizam pelo diagnóstico e pela inclusão, e não pela classificação e seletividade que compreendem o ato de examinar.

Em relação às possibilidades de avaliação da aprendizagem, tomaremos como base as classificações apontadas por Bloom, Hastings e Madaus (1983), por tratar-se de um referencial importante e muito utilizado ainda hoje. Segundo estes autores a avaliação pode ser classificada em somativa, diagnóstica e formativa, as quais serão descritas a seguir:

Avaliação Somativa: Neste tipo de avaliação procura-se demonstrar a quantidade de conhecimento que o aluno adquiriu em um determinado período, comparando-o com os demais estudantes. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1983, p. 100). Segundo Luckesi (2011) neste tipo de avaliação o fim do processo educativo acaba sendo mais importante do que o processo em si.

Avaliação Diagnóstica: Como o próprio nome diz, esta avaliação serve como um diagnóstico dos conhecimentos que o aluno possui sobre determinado assunto, podendo ser utilizada para compreender quais são as dificuldades do aluno, quais assuntos precisam ser melhor trabalhados e quais eles já têm domínio, auxiliando o professor no planejamento das aulas e no processo de ensino/aprendizagem de modo geral. Segundo Machado (1995, p.33),

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada.

Em relação à avaliação diagnóstica vale a pena salientar que mais importante do que compreender o nível de dificuldade ou deficiência dos alunos é planejar estratégias de ações concretas para sanar as dúvidas e problemas existentes.

Avaliação Formativa: Esta avaliação, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983), propõe o uso do *feedback* como um modo de auxiliar o aluno a compreender os aspectos que podem ser melhorados em seu percurso formativo, fornecendo indicativos individualizados do que precisa ser feito ou modificado para que o aluno alcance o desempenho esperado. Segundo Perrenoud (1999, p. 68) uma avaliação formativa “(...) dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”.

No caso desta pesquisa, dada a natureza do trabalho desenvolvido e a importância de uma avaliação que fosse condizente tanto com a realidade encontrada, quanto com as necessidades formativas dos aprendizes, a única avaliação possível foi a avaliação formativa. Apesar das avaliações somativa e diagnóstica não serem incomuns em cursos de pós-graduação oferecidos a distância, para que seja criada a possibilidade de implementação das quatro etapas da espiral da aprendizagem (descrição-execução-reflexão-depuração), o uso do *feedback* é essencial e indispensável, sendo pouco provável que o aprendiz que não possui experiência prévia na escrita científica, por si só, reflita e aprimore o seu texto sem o auxílio do tutor, ou de um colega que o auxilie neste processo de construção do conhecimento.

Assim todos os cinco aprendizes que participaram desse processo avaliativo de construção de um trabalho de conclusão de curso em formato de artigo, passaram por cada uma das etapas da espiral de aprendizagem, com maior ênfase nas etapas de reflexão e depuração, pois essas foram as fases de

maior relevância e significado nesse processo. Contudo, diferentemente dos estudos apontados por Valente (2005), no caso dessa pesquisa, notamos que os processos de reflexão e depuração, partes da espiral de aprendizagem, envolveram o crescimento, as reflexões, as melhorias e o aprendizado tanto do aprendiz quanto do tutor, que pôde usufruir dos conhecimentos adquiridos para melhorar a sua prática e a maneira de colocar suas observações e sugestões para os demais aprendizes. No tópico a seguir continuaremos as discussões sobre os resultados deste estudo.

4 Considerações Finais

Após dois meses de observação da espiral de aprendizagem posta em prática na construção dos trabalhos de conclusão de curso dos cinco aprendizes observados, foi possível notar avanços e melhorias em todos os participantes envolvidos no processo: tutora e orientados. Àquela pôde rever seus conceitos em relação à eficácia de suas orientações, à melhor maneira de indicar com afetividade e ao mesmo tempo respeito e seriedade, as orientações necessárias para a depuração do texto e para a evolução do artigo científico de cada orientando. Pôde ainda perceber as diferentes necessidades de cada um de seus orientandos, aprendendo e melhorando a sua própria prática, a cada nova orientação.

Por outro lado, os orientandos também, cada um a seu modo e cada um com um ritmo diferente, também apresentaram melhorias em suas práticas, modificando seus trabalhos e melhorando a qualidade de seus textos ao término de cada ciclo, que se reiniciava até a entrega final do trabalho. Além disso, acreditamos que a conclusão do TCC não significa o fim da carreira acadêmica e científica da maioria desses aprendizes, o que significa inferir que esse processo de aprendizagem pode ser traduzido em frutos muito mais férteis e duradouros.

Evidentemente reconhecemos a necessidade de que sejam feitas novas experiências e reflexões nesta temática, talvez com um grupo maior de aprendizes ou com uma duração maior, mas fica a certeza da importância do *feedback* na construção de trabalhos de conclusão de curso e na educação a distância.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância (org.). *Censo EaD Brasil 2015: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições** [online]. Campinas, v. 22, n. 2, p.189-205, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 01-10, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
UnB. UAB. Universidade de Brasília. Universidade Aberta do Brasil. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia a distância**, Brasília: UnB/UAB, 2011. Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/ppp/ppp_pedagogia.pdf. Acesso em: 01 abr. 2017.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, v. 28, n. 255, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção Temas Sociais).

MORY, Edna Holland. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (comp.). **Handbook of research on educational communications and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação. In: VALENTE, José Armando (org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 24-44.

_____. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL

THE ONGOING FORMATION IN SERVICE AND IN OFFICE TRAINERS TO VIRTUAL TEACHING

Denise Ivana de Paula Albuquerque¹, Klaus Schlünzen Junior², Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³

¹ Universidade Estadual Paulista(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
denise@fct.unesp.br

² Universidade Estadual Paulista(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
klaus@fct.unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático: Eixo Temático – Educação Especial e/ou Inclusiva

Resumo: *Esta investigação é um recorte da tese de doutorado da autora. Estabeleceu como objetivo demonstrar, quais os elementos norteadores no processo de formação em serviço e em exercício de um grupo de formadores de um curso na modalidade a distância, podem contribuir para uma prática pedagógica significativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os procedimentos metodológicos que direcionaram o estudo foram ancorados nos conceitos da pesquisa exploratória, e os dados foram analisados nos pressupostos da análise qualitativa. Os resultados apontaram a importância das estratégias na orientação e no acompanhamento dos formadores para garantir o desenvolvimento de competências profissionais essenciais para a mediação pedagógica virtual. Também revelaram aspectos a serem considerados no processo de formação dos profissionais atuantes na Educação a Distância, tendo em vista a necessidade de se conseguir atingir metas, que possam ancorar um processo de formação de qualidade.*

Palavras chave: Formação; Estratégias; Educação a Distância

Abstract: *This investigation is a clipping of the doctoral thesis of the author. Established as its objective to demonstrate what the guiding elements in the process of in-service training and in pursuit of a group of trainers of a course in the distance, can contribute to a significant pedagogical practice in the Virtual learning environment (VLE). The methodological procedures that guided the study were anchored on the concepts of exploratory research, and data were analyzed in the assumptions of the qualitative analysis. The results showed the importance of the strategies in the guidance and monitoring of trainers to ensure the development of professional skills essential for virtual teaching mediation. Also revealed things to consider in the process of training of professionals active in distance education, bearing in mind the need to achieve goals, you can dock a quality formation process.*

Keywords: Training; Strategies; Distance Education

1 Introdução

A educação e o acesso constante à informação são cada vez mais imprescindíveis na vida dos indivíduos e da sociedade. É na relação com seus pares, com as linguagens e com o conhecimento, que o sujeito desenvolve habilidades essenciais para ser protagonista no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de suas competências. Nesse sentido, há que se exigir constantemente um cenário contemporâneo para a educação, de maneira que ela possa formar indivíduos autônomos, criativos,

capazes de construir e relacionar conhecimentos, buscar informações, resolver problemas e trabalhar colaborativamente.

O mundo e a sociedade estão em constante mudança, em termos materiais, em valores e princípios, nas representações simbólicas; esse fenômeno se dá em diferentes esferas, econômica, política, social e cultural. Essas várias dimensões cotejam com o movimento dialético das transformações educacionais. Nesse percurso, ao mesmo tempo em que emergem as críticas ao paradigma vigente, seja para concordar ou discordar do que está sendo posto por teorias ou concepções, também vão sendo elaborados novos referenciais, que consigam dar conta dos novos acontecimentos e processos em curso. É preciso que se compreenda o que está sendo estabelecido; isso é inovação.

Foram muitas as transformações ocorridas no tempo, no campo das relações sociais, da produção e da comunicação, e assim como influenciaram nossas vidas pessoais e profissionais, tais transformações não podem ficar de fora das discussões sobre o papel da Educação no mundo contemporâneo. É nessa dimensão que a Educação a Distância (EaD) se instala, como uma perspectiva de inovação na atual conjuntura da Educação no Brasil.

Os debates a respeito da Educação a Distância (EaD) que acontecem no país, sobretudo na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam as compreensões relativas à educação, à escola, ao currículo, ao estudante, ao professor, à avaliação, à gestão, dentre outros (MEC, 2007).

Tal perspectiva amplia o alcance da EaD como uma modalidade de educação que deve ser estabelecida por meio das discussões de novos caminhos e possibilidades de exploração dos recursos das metodologias que consubstanciam uma formação, pautada nas relações com todos os envolvidos em um processo educacional. Assim, criar-se-ia um momento para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes (Kenski, 1997).

Nesse sentido, é possível considerar que atuar na EaD requer uma prática fundamentada em preceitos que atendam às finalidades educativas. De acordo com Lévy (1993), a atuação do formador estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação à troca de saberes e mediação relacional e simbólica. O professor formador da EaD deverá trabalhar em equipe, assumir novas e diferenciadas funções, apropriar-se de conhecimentos em uma perspectiva multi e interdisciplinar, e desenvolver prática colaborativa. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem (MASETTO, 2001).

São muitas as inquietudes a respeito dos formadores que atuam na EaD. Para Terçariol (2009), a formação do formador para a EaD é necessária para o desencadeamento de processos

educativos a distância, fundamentados numa abordagem que favoreça a construção de conhecimentos, e não a mera transposição de práticas tradicionais para contextos não presenciais. É nesse panorama que o presente estudo se concentra: no debate sobre a formação de formadores que atuam na educação a distância.

Nessa perspectiva, a investigação proposta tem como objeto o processo de formação dos formadores que constituíram a equipe do curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (T.A.), na preparação para a docência virtual. Faz-se necessário esclarecer que *formadores* neste estudo são compreendidos como os profissionais que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem, eles têm diferentes funções, como tutor, professor pesquisador, professor conteudista. O curso acima mencionado, no qual os formadores atuaram, foi ofertado na modalidade a distância, para professores do ensino fundamental da rede pública. Trata-se de um convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Unesp, em uma atividade de extensão, na categoria Aperfeiçoamento.

O objetivo definido foi demonstrar quais os elementos norteadores no processo de formação em serviço e em exercício dos formadores do curso de T.A, contribuíram para uma prática pedagógica significativa no AVA. Diante de um momento de profundas transformações, no que tange a consolidação da EaD no país, este estudo procurou entrelaçar as questões implicadas na formação de formadores e suas inferências na atuação desses profissionais no AVA, de forma a estabelecer elementos norteadores para a estruturação e organização de processos formativos para a docência virtual.

2 Percorso Investigativo

Este estudo é um recorte da tese de doutorado: O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual, da autora deste artigo. O formato da pesquisa procurou revelar um padrão, capaz de permitir a revisão de ideias e concepções significativas do objeto de estudo. No caso, o processo de formação contínua, em serviço e em exercício dos formadores do curso de Tecnologia Assistiva, bem como outros aspectos que envolvem a docência virtual.

O caminho da construção dessa investigação foi ancorado na abordagem experiencial, a partir da minha atuação como coordenadora do referido curso. Ao propor uma formação

vinculada ao exercício da função, para a equipe de formadores identificada neste estudo, como formação continuada em serviço e em exercício, um dos objetivos foi compreender como o processo formativo pode ser caracterizado por novos significados e conhecimentos, que emergem das experiências desenvolvidas no contexto do curso.

É com base nas proposições e nos desafios de investigar a formação proposta no curso em questão, que a abordagem exploratória instaurou-se como um movimento de investigação. Para Gil (1996), as pesquisas de natureza exploratória são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, sendo realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses precisas a seu respeito.

3 Resultados

A formação dos *formadores* do curso de T.A foi, organizada momentos distintos e articulados: primeiro, uma formação continuada, oferecida entre as edições do curso. Tratava-se de um momento de apropriação e aprofundamento, tendo em vista as alterações que aconteciam em relação aos conteúdos dos módulos, ou adequação de novas ferramentas, de modo que todos tivessem acesso a proposta da edição seguinte.

O segundo momento caracterizou-se como formação em serviço e em exercício, pois ocorria durante a execução do curso de T.A. O entendimento é que quando se pretende implementar cursos a distância, é imprescindível a gestão de processos que possibilitem uma formação de profissionais com qualidade, para que possam também ser capazes de uma prática pedagógica que não objetiva apenas instrumentalizar, mas proporcionar conhecimentos e habilidades, por meio de aprendizados, conteúdos e informações, garantindo uma construção, bem como sua continuidade e atualização. Dessa forma, os formadores em serviço poderiam se apropriar dos conhecimentos e transformar suas práticas no exercício de sua função no AVA.

Esses encaminhamentos foram fomentados pelo seguinte entendimento: ainda que os *formadores* que atuam na EaD tenham conhecimentos relativos ao tema tratado, eles necessitam ter formação para colocá-los em prática, e assim atribuir significados aos conteúdos propostos de forma reflexiva e contextualizada.

Os executores desses momentos de formação da equipe, mencionados acima, eram a coordenadora geral, a coordenadora de tutores e as professoras conteudistas, responsáveis pela produção dos materiais e conteúdos dos módulos do curso.

Em face dessas questões, emerge como relevante para a definição de ações relativas à atuação dos formadores no AVA, a compreensão da necessidade de desenvolver um trabalho coletivo que

possibilitasse a reflexão sobre atitudes e procedimentos, práticas e estruturas organizacionais, colocados como desafios para a EaD. Dessa maneira, o plano estabelecido para o curso de T.A., em relação à equipe, foi o de trabalhar com estratégias que compreendessem interação e comunicação.

O quadro a seguir sintetiza os recursos e/ou estratégias, e as ferramentas utilizadas no curso.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
Neste ambiente, cada módulo foi estruturado em Agendas Semanais, com o cronograma de atividades dos respectivos períodos correspondentes e possibilitam melhor organização das atividades.
Materiais didáticos
Desenvolvidos especialmente para o curso; a equipe tinha um conhecimento prévio, durante a formação, de maneira que pudessem se apropriar dos conteúdos, esclarecer dúvidas com os professores conteudistas.
Abordagem “Estar Junto Virtual”
Essa abordagem foi utilizada no curso, e no processo de formação da equipe. O pressuposto era que toda a equipe de pesquisadores, formadores, tutores, deveria primar pela interação e comunicação eficiente entre todos os envolvidos. As estratégias facilitaram o trabalho colaborativo.
Encontro virtual
Momentos que se caracterizaram com reuniões, com dias e horários agendados e divulgados antecipadamente pela ferramenta Correio e nas Agendas. Essa atividade acontecia em tempo real, conduzida pelos membros da equipe.
Sala Virtual
Essa sala é um projeto de <i>eLearning</i> da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), que permite a realização de reuniões, encontros, conferências e treinamentos a distância entre professores, funcionários e alunos da instituição. O <i>Adobe Acrobat Connect Pro</i> é o <i>software</i> utilizado para este fim, possui uma interface amigável e flexível. Basta um treinamento de poucas horas para que o usuário possa usufruir todos os benefícios que ele pode oferecer. Utilizada no curso de TA para realização dos Encontros virtuais entre a equipe e também com os cursistas.
Fórum
Caracteriza-se como um espaço de comunicação assíncrona que permitiu debates virtuais em torno de um tema específico definido na Agenda. Para a equipe, esse espaço de comunicação assíncrona foi pensado no sentido de estabelecer uma organização de trabalho dos grupos.
Correio
Esta ferramenta foi muito utilizada para orientações à equipe, nas quais são enviadas as mensagens para todos, ou individualmente.

Quadro 1: Recursos e/ou estratégias adotados pelo curso

Os elementos apresentados no quadro acima foram essenciais para a formação dos formadores e nortearam as ações que fundamentaram esse processo. Na sequência, os encaminhamentos, foram sistematizadas concepções e ideias consideradas importantes sobre as práticas pedagógicas no AVA, na perspectiva de contribuir para que a atuação fosse mais significativa e, portanto, mais competente no exercício das funções. Assim foram examinadas questões como:

- o acompanhamento ao cursista,
- a interação e a comunicação,

- as dificuldades que surgiram durante o curso e
- a adoção de estratégias para superação dos problemas, orientações de caráter sistemático promovidas pela coordenação e considerações a respeito da atuação dos *formadores*.

Nesse contexto, é possível considerar que não devemos conceber prática pedagógica no ambiente virtual simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de tecnologias, pois a atuação do formador na EaD é complexa e singular. É preciso considerar as características, tanto do ambiente específico, como dos envolvidos no processo de formação e da atuação dos mesmos, com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias.

Dentre os objetivos elencados para a formação, estava o de levar os formadores a se apropriarem dos conteúdos, bem como conduzi-los a uma reflexão sobre suas ações no AVA. É importante deixar claro que, nas situações apresentadas, o problema adquire um sentido importante, quando os participantes procuraram soluções e compartilharam com seus pares, pois não se tratava de situações que permitiam aplicar apenas o que já se sabia, mas sim daquelas que possibilitavam produzir novos conhecimentos a partir daqueles que já possuíam e em interação com novos desafios.

A metodologia aplicada permitiu a adoção de estratégias relacionadas à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento das atividades propostas às condições previstas no AVA; estabeleceu-se, ainda, alguns pressupostos fundamentais que possibilitassem:

- Conhecimento e análise da experiência profissional dos formadores na área;
- Tematização da prática pedagógica para o AVA;
- Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico;
- Estudo de referenciais teóricos, que favorecessem a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização;
- Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem;
- Organização e sistematização das informações abordadas;
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.

Esses encaminhamentos foram essenciais para definir um perfil desejado dos formadores, para atuarem no curso. Uma das expectativas em relação aos formadores, é que eles pudessem reconhecer seu papel como mediador pedagógico ou docente virtual, e assim desempenhar adequadamente esse papel. Entendo que para isso, um processo de formação permanente, em serviço e exercício é uma ferramenta valiosa para fundamentar a prática pedagógica. Portanto, em um processo de formação dessa natureza, devem comparecer incisivamente aspectos que possam corroborar para a proposta, e assim:

- favorecer a construção da autonomia dos formadores;

- oportunizar a interação, a comunicação e a cooperação;
- Mobilizar a disponibilidade para a construção e apropriação dos conhecimentos;
- Organizar o espaço e o tempo em função das propostas;
- Possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para práticas inovadoras no AVA;
- Selecionar estratégias adequadas ao desenvolvimento do trabalho;
- Articular objetivos do curso e objetivos dos cursistas;
- Propiciar situações de trabalhos colaborativos.

Esses aspectos foram caracterizados como as competências que se esperava que fossem progressivamente construídas pelos *formadores*, na formação continuada e na formação em serviço e em exercício.

A formação em serviço e exercício tem a função de favorecer a aprendizagem e a reflexão do formador, com vistas à atualização e ao preenchimento das lacunas de conhecimentos, conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar-se capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional (ALARCÃO, 1996).

O princípio estabelecido era que os formadores conhecessem a forma pela qual o Curso de T.A. estava organizado, suas finalidades, suas características, as funções e o papel do formador, e também os requisitos necessários para o estabelecimento da mediação pedagógica no AVA. Além de apresentar informações importantes sobre a proposta, o processo de formação teve a intenção de contextualizar as intervenções didáticas, como práticas pedagógicas da docência virtual.

Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, teve por objetivo contribuir de forma significativa para um trabalho mais reflexivo e mais autônomo dos formadores, no desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação no AVA.

As atividades tinham como foco principal, uma formação que tratasse dos processos de ensino e de aprendizagem e de situações didáticas no AVA. Os aspectos abordados tiveram a intenção de:

- promover a reflexão sobre um determinado assunto ou situação;
- análises que permitem recapitular informações;
- sínteses a partir de uma discussão ou de um texto;
- esquemas que mostrem a articulação de ideias;
- propostas que apresentem de maneira organizada, diferentes dados relacionados entre si;
- roteiros que indiquem detalhadamente como realizar algo;
- relatos que permitem compartilhar experiências;
- narrativas que apresentem informações de como foi o processo de aprendizagem.

Tematizar a prática pedagógica no AVA é algo que requer a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos, que permitam compreender concepções teóricas e práticas, aprender a partir da vivência, combinar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis para uma aprendizagem significativa. Neste sentido, quando se define os objetivos, as competências a serem atingidas, o desenho pedagógico, etapas e atividades, os sistemas de apoio a aprendizagem, as mídias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos acadêmicos e o sistema de funcionamento como um todo, é importante estabelecer as estratégias metodológicas, para que se possa assegurar um sistema em pleno funcionamento (AMARAL & FIGUEREDO, 2013).

4. Considerações Finais

Ao propor um processo de formação contínua para formadores da EaD, a perspectiva era de garantir o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitassem uma mediação pedagógica pautada nos conceitos de uma educação de qualidade. Para tanto, os formadores deveriam conhecer as teorias que orientam as metodologias para a atuação no AVA, e assim, se apropriarem desse repertório; dessa forma, eles tornar-se-iam mais autônomos para refletir e reorganizar sua própria prática.

Os procedimentos que referenciaram o processo formativo dos formadores, apresentados neste estudo, foram essenciais para fundamentar as considerações sobre como deve ser pautada uma formação para a docência virtual. A formação dos formadores do curso de T.A. foi pensada, articulada e desenvolvida através da unidade de princípios e fins que consolidam as práticas, através da atuação dos formadores e no desempenho dos seus cursistas. Os resultados concretos são parâmetros para a continuidade e/ou reorientação de sua estrutura. Dessa forma esses aspectos podem ser considerados como a engrenagem de um processo de formação permanente, que visa a eficiência do profissional em serviço e em exercício. Daí a complexidade e a necessidade de se conseguir atingir metas, que possam ancorar um processo de formação de qualidade.

Para Casadei (2010), isso quer dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço se justificam como parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, no que se refere a seu processo de formação profissional.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. ALARCÃO, I. (Org. (pp.171-189). Porto: Porto Editora, 1996.

AMARAL R.C.B.M., FIGUEIREDO, M.A. Planejamento e Gestão das disciplinas na modalidade a distância em Cursos de Graduação Presencial: Conteúdo, Aprendizagem e Construção do Conhecimento. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro Volume 1, Nº 1 • 2013, inseer.ibict.br/cafsj, Pg. 23-97. BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. MEC/SEED. Brasília, 2007.

CASADEI S. F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 33, 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos**. São Paulo. Atlas, 1996.

KENSKI, V.M. Novas tecnologias: redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, **Revista Brasileira de Educação**, setembro de 1997.

LEVY, P. O tempo real. In: **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica num ambiente de EAD. In ALMEIDA, F.J. (Org.) Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem; **Projeto Nave**. São Paulo: PUC/SP, 2001.

TERÇARIOL A.A.L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

***A LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL***

***GRADUATION IN MUSIC TEACHING IN THE DISTANCE EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE WORK OF THE VIRTUAL TUTOR***

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Goncalves de Oliveira¹, Nubia Carla Ferreira Cabau², Maria Luisa Furlan Costa³

¹ Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista–
UNOESTE

patriciamertzig@gmail.com

² Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Ministério da Educação – MEC

nubiocabau@bol.com.br

³ Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM

luisafurlancosta@gmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas amparadas por leis e necessárias a sociedade contemporânea porém ainda são questionadas quanto a sua utilidade, viabilidade e funcionalidade. A EaD no Brasil tem se firmado como uma modalidade de ensino mais*

acessível e democrática principalmente aqueles que desejam obter um diploma de graduação. Os cursos de formação inicial de professores também são beneficiados com a expansão de ofertas de cursos a distância. Dessa forma os cursos de licenciatura em música que buscam formar o educador musical para atuar, principalmente no Ensino Básico, também podem contar com a graduação em Música na modalidade a distância. Das IES públicas três são as que ofertam o curso de Música e Educação Musical a distância: UFRGS, UFSCar e UNB. Compreendendo que os cursos a distância não são cursos presenciais virtualizados objetivamos nesse artigo apresentar o trabalho realizado pelo tutor virtual nos cursos de licenciatura em Música na modalidade a distância. Por meio de abordagem teórica o artigo apresenta algumas reflexões que envolvem o trabalho dos diferentes atores envolvidos em um curso a distância e ressalta a função do tutor virtual como relevante para o bom desenvolvimento musical dos alunos.

Palavras chave: *Tutor Virtual. Licenciatura em Música. Educação a Distância.*

Abstract: *Musical Education and Distance Education (EaD) are two areas covered by laws and necessary to contemporary society but are still questioned as to their usefulness, viability and functionality. The EaD in Brazil has been established as a more accessible and democratic teaching modality especially those who wish to obtain a graduation diploma. Initial teacher training courses are also benefited by the expansion of distance learning offerings. In this way, the degree courses in music that seek to form the musical educator to act, mainly in Basic Education, can also count on the graduation in Music in the distance modality. Of the public Higher education institutions, three are those that offer the Music and Music Education distance course: UFRGS, UFSCar and UNB. Understanding that distance learning courses are not presential courses virtualised, we aim to present the work carried out by the virtual tutor in distance learning courses in music. Through a theoretical approach the article presents some reflections that involve the work of the different actors involved in a distance course and highlights the role of the virtual tutor as relevant for the good musical development of the students.*

Keywords: *Virtual Tutor. Degree in Music. Distance Education.*

1 Introdução

A Educação Musical e a Educação a Distância (EaD) são duas áreas de conhecimento que possuem algumas características em comum. Uma delas recai sobre o fato de serem consideradas áreas novas, principalmente no Brasil. A Educação Musical brasileira, por exemplo, ainda não está presente de forma efetiva no espaço escolar. A música não faz parte da formação de grande parte da população e a cultura escolar ainda não aderiu a essa modalidade artística. Porém, não é de hoje que a música está inserida em documentos oficiais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), por exemplo, instituiu a disciplina Educação Artística para os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os conteúdos que envolviam essa disciplina eram música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, ou seja, áreas artísticas distintas. De acordo com Penna (2012, p.123)

Vale ressaltar que precede a esses termos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, promulgada em 1961, após longo processo de gestação, iniciado em 1946 em decorrência da Constituição estabelecida neste ano. Esta LDB é a primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, esta LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/1971, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando à primeira LDB e alterando várias de suas determinações.

Mas na prática nem a música tampouco as artes cênicas foram absorvidas pela escola de forma sistemática, a exemplo da área de artes visuais. Em relação à EaD, a modalidade de ensino vem ganhando um espaço cada vez mais significativo em relação às leis, aos cursos formativos, ao credenciamento de instituições, à produção e utilização de materiais didáticos e equipamentos, às condições tecnológicas de produção e difusão dos cursos, à formação de profissionais especializados e também à mudança de mentalidade de professores e estudantes. Ainda assim, a EaD ainda encontra professores e alunos bastante reticentes quanto a sua prática.

Mesmo considerando modelos de sucesso como o da Universidade Aberta inglesa (*Open University*) e outros cursos em todo o mundo, o Brasil conta com poucos cursos em nível de graduação na modalidade a distância. Em um país com um número bastante significativo de analfabetos e cuja formação profissional em nível superior também está longe do ideal poderia ter essa situação minimizada ou revertida se considerasse a EaD no mesmo patamar do ensino presencial, não relegando essa modalidade para situações emergenciais.

A partir das primeiras décadas do século passado há uma mudança substancial nos cursos EaD e os cursos por correspondência se modificam substancialmente, pois novas propostas utilizando o rádio e posteriormente a televisão mudam a forma de se oferecer Educação a Distância em nosso país. Costa e Oliveira (2013) apontam que estas iniciativas configuram-se como alternativas para a promoção da integração nacional, possibilitando a educação aos que não tinham escola. No entanto foi no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o artigo da referida lei que a EaD, constitui-se legalmente no Brasil como uma modalidade de ensino recebendo “tratamento específico em relação à necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos nessa modalidade de ensino” (COSTA E OLIVEIRA, 2013, p. 99).

Atualmente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de

08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), tem ofertado vários cursos em nível de graduação na modalidade a distância com resultados bastante positivos incluindo aí cursos de licenciatura em Música e Educação Musical. Nesse sentido, no presente artigo objetivamos apontar três cursos de licenciatura em Música oferecidos na modalidade a distância e descrever o trabalho executado pelo tutor virtual nesse processo. Para tanto, a pesquisa contou com abordagem teórica refletindo sobre discussões fundamentais à área de EaD assim como o papel de cada ator na EaD, destacando a função do tutor virtual.

2 O trabalho do professor e do tutor na EaD

Na página virtual do Ministério da Educação (MEC), verificamos que o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem ampliado significativamente o número de vagas para o acesso ao ensino superior público e gratuito nas universidades federais e estaduais brasileiras.

Na EaD, e no projeto desenvolvido para a UAB, as atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual Mill (2006) denomina de polidocência. Este autor acrescenta que, nessa modalidade educacional, o trabalho é extremamente fragmentado e cada parte que compõe o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou um grupo deles).

Entretanto, existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um não consegue realizar ‘sua parte’ do trabalho sem que o colega de trabalho faça a sua também. Mas esses desdobramentos, a nosso ver, não interferem na qualidade do curso, mas, geram um maior aprofundamento e interação entre todo o grupo envolvido.

Assim, quando questionamos: quem é o docente da educação a distância? Mill (2006) sugere a resposta: ‘Em EaD quem ensina é um polidocente’. Em geral, o grupo de profissionais que compõem a equipe de oferta de um curso pela educação a distância conta com: uma coordenação geral; uma coordenação pedagógica; uma coordenação tecnológica ou coordenação de informação e comunicação; um coordenador para cada curso oferecido na instituição; um coordenador para cada disciplina, responsável pela elaboração do conteúdo e também pelas atividades dos tutores vinculados às disciplinas.

Corroborando Mill (2006), Moran (2003) afirma que em determinados cursos o professor é somente um autor, não participa diretamente do andamento dos cursos. O conteúdo

das disciplinas oferecidas nos cursos é editado por uma equipe para dar o tratamento específico para as mídias e o perfil do público. O professor participa de formas distintas e exerce diversos papéis em diferentes situações que se lhe apresentam na educação online.

Com desenvolvimento da EaD surge um novo profissional docente na figura do tutor. O que caracteriza esse trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem pela mediação tecnológica. Segundo Mill (2006), o docente tutor participa do processo de ensino-aprendizagem como um mediador e motivador na relação do aluno com o material didático. Ou seja, é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos.

Na EaD, esses tutores estão divididos em dois grupos: um que acompanha os alunos presencialmente (em encontros presenciais, semanais ou esporádicos), e outro que acompanha a distância, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Existem muitas questões a respeito desse novo profissional como, por exemplo, onde ele se localiza na estrutura organizacional da EaD, quais suas competências principais, que tecnologias utiliza, entre outras. Nessa perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, o tutor virtual poderia ser aquele que instiga a participação do aluno, evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Aquele que possibilita a construção coletiva de forma participativa com seus alunos, lançando novos olhares sobre o real. Vale destacar que esse profissional só interage com seus alunos de forma virtual, utilizando, na grande maioria das vezes, a escrita como única forma de comunicação.

Mill (2006, p. 70) assinala que o único profissional a realizar um trabalho totalmente a distância, em um curso de EaD, é o tutor virtual:

[...] observa-se que o trabalhador da educação a distância que desenvolve atividades por meios virtuais é basicamente o tutor virtual. Esse docente pode ser o professor que desenvolveu o conteúdo ou o material didático do curso ou pode, ainda, ser algum outro trabalhador (ou grupo de trabalhadores) designado(s) para fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Segundo Abreu-e-Lima (2011), a tarefa do tutor é desafiadora e complexa e necessita ser orientada. Sendo assim, a formação especializada da equipe de tutores virtuais é fundamental para que a proposta de EaD de uma instituição possa ser implementada a contento.

Nesse cenário, cabe discutir quais os saberes necessários para um tutor virtual em cursos de habilidade específica; nesse caso específico, a educação musical.

3 A tutoria em educação musical a distância

No Brasil, temos atualmente três cursos de Educação Musical na modalidade a distância ofertados por instituições públicas de ensino, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Brasília (UNB). Essas instituições oferecem o curso nos dois formatos: presencial e a distância.

Para ingressar em um curso de graduação em Educação Musical a Distância como esse é preciso passar pelo vestibular, o mesmo aplicado ao ensino presencial, que nesse caso exige uma prova de habilidade específica. O aluno que deseja cursar a graduação em um curso de Educação Musical a Distância precisa ter, em sua formação, conhecimentos básicos de música e teoria musical; precisa dominar conteúdos básicos em música para, a partir daí, avançar em seus conhecimentos.

Apesar de o vestibular ser igual ao do curso presencial, isto não significa que a estrutura dos cursos, a metodologia e o material didático sejam idênticos. O que se verifica é que a preocupação em elaborar materiais e conteúdos apropriados à modalidade presencial e à modalidade a distância ser uma constante nas instituições referidas. Nos projetos políticos pedagógicos desses cursos disponíveis nas páginas virtuais das respectivas instituições podemos observar os materiais didático-pedagógicos ofertados para a modalidade a distância.

As diferenças entre as modalidades presencial e a distância acarretam também a incorporação de novos saberes por parte dos professores, que precisam estar aptos a dominar as novas linguagens, novas abordagens metodológicas e diferentes práticas no exercício da docência virtual. Como afirma Carvalho, “o advento da internet trouxe, entre outras coisas, a facilidade de acessar informações em diferentes formatos e, principalmente, de estabelecer comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora” (CARVALHO, 2010, p. 86).

Tal afirmativa nos leva a refletir que o aluno da modalidade a distância tem facilidade em acessar informações em diferentes formatos, mas para isso é preciso que, antes, o professor selecione e estabeleça qual o melhor formato, ou qual o formato mais adequado para determinado assunto, ou curso, ou ainda a prática. O que queremos dizer é que ao professor de educação musical cabe não só o domínio técnico e teórico de seu instrumento e outros

conhecimentos pertinentes à área, mas também precisa agregar novos conhecimentos, que passam por novas formas de informação e comunicação além do uso das novas tecnologias.

Pensando nessas diferenças entre as modalidades presencial e a distância e suas consequências na formatação e estruturação dos cursos de licenciatura em Música e Educação Musical a distância é que trataremos dos saberes necessários a um tutor virtual nessa modalidade.

A internet traz a possibilidade de interação e participação, independentemente do tempo e da distância. Moran (2007) afirma que a EaD combina a interação assíncrona (do acesso quando a pessoa quiser) com a interação síncrona (comunicação em tempo real), oferecendo a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. Nesse contexto, é fundamental o papel do professor-orientador (ou tutor virtual) na interação, mediação e construção do conhecimento, bem como na criação de laços afetivos. “Os cursos que obtêm sucesso, que tem menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos” (MORAN, 2007, p. 1).

Nesse ponto é importante destacar que cabe ao tutor virtual a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento teórico e prático do aluno. Atualmente as três instituições estudadas utilizam-se de programas e softwares abertos e disponíveis na internet para registrar atividades práticas que podem ser gravadas ou filmadas e encaminhadas ao tutor virtual, que é o responsável pela correção e avaliação do aprendizado do aluno. Além disso, os próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) trazem, em sua configuração, ferramentas que facilitam a interação por meio de gravações, áudios e vídeos que podem, facilmente, serem acessados e utilizados pelos alunos.

Essas afirmações encontram eco em Correia e Mill (2012), que, ao citar Gohn (2009), afirma:

Gohn (2009) trata da Educação Musical a distância, categorizando-a em três diferentes cenários de aprendizagem. As aprendizagens autogeridas são quando o aprendiz direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical. Como uma performance em vídeo, que pode ser assistida e repetidas diversas vezes, para que o aluno tenha oportunidades de desenvolver a técnica instrumental. As aprendizagens híbridas acontecem quando os alunos de professores particulares, tendo aulas regulares de instrumentos musicais, procuram complementar seus estudos com pesquisas online ou materiais em vídeo. Nos cursos presenciais formais, acontece quando buscam interações a distância fora dos horários de encontro em salas

de aula. O terceiro caso é aquele de cursos especificamente formatados para acontecerem a distância, com conteúdos preparados por docentes especialistas e sob a supervisão de tutores (p. 4).

Em atendimento às exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada e a avaliação é obrigatoriamente presencial. Encontramos uma particularidade no curso de Educação Musical a Distância, pois existe a questão da habilidade específica de execução instrumental. Esse fato destacado pelo referencial de qualidade para a EaD quando sugere que a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como os momentos presenciais necessários e obrigatórios previstos em lei, os estágios supervisionados, as práticas em laboratórios de ensino, os trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, as tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Além disso, a legislação vigente prevê que as avaliações para fins de promoção e conclusão devem se dar mediante realização de exames presenciais de acordo com o Artigo 4º do Decreto nº 5.622, de 19 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Ainda que diversas atividades sejam realizadas presencialmente, são as diferentes abordagens metodológicas combinadas a softwares específicos e a presença constante do tutor virtual que contribuem significativamente para que os cursos de Música a distância sejam possíveis de serem pensados. Isso porque a grande quantidade de disciplinas de caráter prático necessita de ferramentas tecnológicas que aproximem o professor do aluno principalmente para aprender a tocar um instrumento musical. Como essa prática deve ser diária, o tutor virtual precisa estar presente de forma intensa e ter formação específica em música e no instrumento musical lecionado. Nesse sentido a tutoria nos cursos de música e educação musical a distância se apresenta fundamental na formação do futuro educador musical.

4 Considerações finais

Os cursos de Música na modalidade a distância se apresentam com algumas particularidades em relação a outras licenciaturas. Isso se refere principalmente às disciplinas práticas tais como prática instrumental e outras práticas coletivas como coral e regência. Atualmente os cursos de Música a distância oferecidos pela UFRGS, UFSCar e UNB/UAB estão fazendo uso de diversas ferramentas tecnológicas para superar as dificuldades dos aprendizes. Ressaltamos, nesse sentido, a importância do trabalho do tutor virtual, pois ele é quem auxilia mais diretamente os alunos e mantém estreitos os laços afetivos de forma a incentivar os educandos. Em um curso de Música a distância esse trabalho se apresenta de forma mais intensa nas disciplinas práticas, pois o aluno, quando executa o instrumento musical necessita de um *feedback* rápido e pontual, caso contrário ele pode desenvolver hábitos errados na execução instrumental que posteriormente serão difíceis de serem superadas.

Podemos, assim, entender que o papel do tutor virtual é de fundamental importância no processo de aprendizagem em cursos na modalidade a distância. É o conhecimento e as relações estabelecidas entre tutor e aluno que farão o diferencial e que, efetivamente, contribuirão para o sucesso dos cursos nesta modalidade.

Ao estudar cursos de educação musical a distância devemos lembrar que a aprendizagem de um instrumento ou de métodos de educação musical exigem aproximação, experimentação e vivência a fim de que se superem dificuldades específicas da área. Neste ponto, o tutor virtual é o grande ator, responsável por motivar, interagir e mediar a construção do conhecimento.

Entendemos que as novas tecnologias de informação e comunicação são as responsáveis para que cursos na modalidade a distância ganhem espaços cada vez mais significativos e que os avanços tecnológicos darão condições de produção e difusão dos cursos. Entretanto, a qualidade e o sucesso dos mesmos ainda dependem do material humano.

A transmissão do conhecimento não é dada por meio da tecnologia e sim pela mediação entre professor e aluno. Observamos que, no cenário da EaD, surge uma nova configuração na transmissão do conhecimento, cabendo ao tutor virtual uma tarefa desafiadora e complexa, mas fundamental para o desenvolvimentos de um trabalho que se constrói e se reconstrói todos os dias, oportunizando a construção do saber.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise Martins; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, mai/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a Distância na UFSCar**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2254/3260.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 out. 2015.

CORREA, André Garcia; MILL, Daniel Ribeiro Silva. Base de conhecimentos de professores na Educação a Distância: um estudo sobre a Educação Musical. In: SIED 2012 - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENPED 2012 - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2012. São Carlos.

Anais... UFSCar. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/152-778-1-ED.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti. O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23766>>. Acesso em: 26 out.2015.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade mídia**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

MORAN, José Manoel. **Novas questões que a educação on-line traz para a didática**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/questoes.htm#introd>>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 26 out. 2015.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

A NOTA DO ALUNO PODE INFLUENCIAR NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

CAN THE STUDENT'S GRADE INFLUENCE INSTITUTIONAL EVALUATION?

Édison Trombeta de Oliveira¹, Nádia Rubio Pirillo¹, Elizabete Briani Macedo Gara¹, Klaus Schlünzen Junior¹

¹Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)

edison.trombeta@univesp.br

nadia.pirillo@univesp.br

elizabete.briani@univesp.br

klaus@univesp.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *A avaliação interna das instituições de ensino superior é uma obrigatoriedade definida pela lei 10861, de 14 de abril de 2004. O artigo 11 do referido documento legal trata da criação da Comissão Própria de Avaliação, que tem entre suas competências a condução de processos de avaliação internos da instituição. No entanto, cada instituição tem autonomia para delimitar como e quando realizar esta avaliação. Na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), há uma pesquisa de avaliação institucional bimestral, divulgada aos alunos por meio eletrônico sempre após a divulgação das notas no bimestre a que se refere. Assim, este trabalho tentou correlacionar o nível de satisfação dos alunos com as notas obtidas por eles em determinada disciplina, por meio de cruzamento de dados. Pôde-se perceber, assim, que no campo amostral selecionado neste trabalho, há uma clara correlação entre a nota obtida pelo aluno na disciplina e seu nível de satisfação na mesma. No entanto, estudos mais aprofundados e com uma base de dados maior ainda são necessários para comprovar esta conclusão, bem como para poder propor melhorias no processo de avaliação interna.*

Palavras chave: *Avaliação interna. Educação a distância. Avaliação da aprendizagem.*

Abstract: *An internal evaluation of higher education institutions is an obligation defined by law 10.861, of April 14th, 2004. Article 11 refers to the creation of the Self-Evaluation Committee, which has in its competencies the conduction of internal evaluation processes. Each institution, however, has autonomy to delimit how and when to accomplish this evaluation. At the Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), there is a bimonthly institutional evaluation survey, released to the students by electronic means always after the disclosure of the assessment of the referred bimester. Thus, this paper has as objective to correlate the level of satisfaction of the students with the grades obtained in determined subject, through data crossing. It was possible to see, therefore, that in the field selected in this study, there is a clear data correlation between a grade obtained by the student in the subject and his satisfaction level. However, further studies and a larger database are still needed to substantiate this conclusion, as well as to enable improvements in the internal evaluation process.*

Keywords: *Internal evaluation, Distance Education, Learning assessment.*

1 Introdução

Assim como a avaliação da aprendizagem pode servir para que os alunos percebam seus pontos fortes e o que é necessário desenvolver, a avaliação interna de uma instituição também tem a capacidade de informar a respeito de melhorias de processos e procedimentos no âmbito da organização. Para tanto,

deve-se adotar estratégias para que os resultados se aproximem ao máximo da fidedignidade, de forma que as ações de desenvolvimento sejam eficientes e eficazes. Na Educação a Distância (EaD), o foco na avaliação interna é maior, uma vez que ainda é visível a desconfiança existente com relação à modalidade comparada à educação presencial. É neste contexto que o presente trabalho se enquadra: uma investigação a respeito da avaliação interna em uma instituição virtual.

Instituída em 2012 pela Lei nº. 14.836, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) é a quarta universidade pública paulista e a primeira universidade virtual pública do País. Atualmente, a UNIVESP oferece seis cursos de graduação na modalidade semipresencial: Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, e as licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática. As atividades da graduação são desenvolvidas a distância, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem e com o suporte de tecnologias da informação e da comunicação, e também por encontros presenciais realizados no polo de apoio em que o aluno estiver matriculado.

As disciplinas têm duração bimestral e contam com videoaulas, materiais-base e de apoio selecionados pelo formador autor de cada disciplina, que pode ter carga horária de 20, 40 ou 80 horas. Ao final do bimestre, os alunos respondem a uma avaliação institucional que visa, dentre outros aspectos, avaliar as disciplinas oferecidas em quesitos variados, tais como a qualidade das videoaulas, dos materiais fornecidos, a contribuição dos conteúdos para a formação dos alunos e a experiência de realização das atividades avaliativas. Por ser disponibilizada aos alunos após o fechamento do bimestre, quando as notas finais das disciplinas já estão consolidadas, surge a questão que norteia este trabalho: os alunos poderiam avaliar a qualidade das disciplinas influenciados pela nota que tiveram nela?

A partir dessas considerações iniciais, o objetivo deste trabalho é correlacionar o nível de satisfação dos alunos com as notas obtidas por eles em determinada disciplina, por meio de cruzamento de dados. A justificativa para este estudo está baseada na necessidade de se pensar a questão da avaliação interna de modo que os resultados obtidos possam ser os mais fidedignos possíveis.

Foi selecionada neste artigo a pesquisa de avaliação da disciplina de Cálculo I de Engenharia, ciclo básico, ofertada no segundo bimestre de 2016. A pesquisa recebeu respostas voluntárias de 106 alunos que avaliaram a disciplina a partir de uma escala Likert de quatro pontos: “Muito ruim”, “Ruim”, “Bom” e “Muito bom”. As respostas dadas a esses itens foram cruzadas com as notas da mesma disciplina. Ao final, os resultados obtidos foram debatidos à luz dos referenciais apresentados.

2 Fundamentação teórica: Avaliação

A palavra “avaliação” pode abarcar uma série de visões. No português brasileiro, inclusive, a mesma palavra é utilizada tanto se se fala de avaliação do desempenho ou da aprendizagem do aluno em determinado contexto de ensino-aprendizagem (no inglês, *assessment*), quanto se a intenção é tratar

de avaliação de cursos ou programas segundo critérios de qualidade (*evaluation*, no inglês). Para Ruhe e Zumbo (2013, p. 12), a avaliação neste segundo sentido, o fundamental neste trabalho, é “uma avaliação sistêmica para determinar o mérito e a pertinência de um conjunto de atividades”.

Pari passu, quando se fala em fundamentação da EaD, a avaliação é parte da maioria dos modelos de desenvolvimento de cursos. Segundo Bates (2016), no mais difundido, por exemplo, o processo de construção de cursos baseia-se em cinco fases: análise (contextual, do público-alvo), design (planejamento), desenvolvimento (criação dos conteúdos), implementação (colocar o curso em prática) e avaliação (de desempenho e institucional).

Já no ensino superior brasileiro, a avaliação interna é exigência legal. A Lei 10861, de 11 de abril de 2004, em seu artigo 11, estipula que “cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA [...] com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP [...]” (BRASIL, 2004). Ou seja: segundo a própria lei, essa é parte fundamental de um processo “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004).

A avaliação da educação, em especial no que se refere ao ensino superior, é amplamente difundida na literatura científica. Segundo Rothen e Barreyro (2011), o foco neste quesito cresceu a partir de 1980, com avaliações como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, a Comissão Nacional de Reestruturação da Educação Superior e o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior. Nos anos 90, esta iniciativa avançou, tornando-se central no que se refere à criação e ao desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Superior - tanto que foi neste período que a América Latina como um todo passou por reformas educacionais cujo mote, em última instância, foi deixar de ter o controle total de atividades econômicas e passar a transferi-las para o setor privado. Foi a passagem, no Brasil, do Estado Educador para o Estado Avaliador (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Para Rothen e Bernardes (2015), o processo avaliativo é tão intrínseco à educação, destacadamente a superior, que ele acontece de forma cotidiana, mesmo que não sistematizada ou documentada. “[...] É notório que as instituições contêm processos de avaliação do ensino, do corpo docente, do desempenho discente, dos programas e projetos entre outras ações que necessitem ser avaliadas interna ou externamente” (ROTHEN; BERNARDES, 2015, p. 198).

Desta forma, cada instituição de ensino superior desenvolve sua própria cultura de avaliação educacional, que deve ter uma função de construir um diálogo entre a comunidade acadêmica, uma maneira de posicionamento das partes para que as demais sejam capazes de tomar decisões em razão daquilo que ocorre na instituição. “Essa cultura de avaliação pode ser manifesta de forma sistemática, por meio de instrumentos avaliativos construídos ao longo dos anos, e/ou manifesta de forma não

aparente, de modo que se desenvolvam processos de avaliação mediante as necessidades que surgem na instituição” (ROTHEN; BERNARDES, 2015, p. 199).

Essa é uma realidade no ensino superior brasileiro. No que se refere à educação presencial, é uma atitude de certa forma corriqueira e consolidada, tendo em vista o histórico da modalidade como hegemônica no contexto brasileiro e mundial. Já no que se refere à Educação à Distância, muito se tem falado sobre sua avaliação, especialmente com o intuito de provar a qualidade desta modalidade de educação. “Tamanha descrença em relação à aprendizagem a distância por parte de acadêmicos vem, em parte, do fato de que a educação a distância online é frequentemente adotada por razões de ganho comercial ou economia, ou por instituições privadas que visam o lucro, algumas das quais deixam bastante a desejar em relação à qualidade” (LATCHEM, 2015, p. 320).

Assim, além das funções comuns à avaliação educacional, há também um processo de garantia da qualidade mais severo para os cursos desta modalidade. Até porque, em termos de expansão de matrículas em cursos de graduação a distância, saltou-se de 1.682 no ano 2000 para 1.153.572 em 2013 - um salto de quase 700% em pouco mais de uma década (SEGENREICH; NEVES, 2015).

Além dos aspectos mencionados, este trabalho observa a técnica do incidente crítico, que intenta evitar que observações ocorram sem método ou sistematização, ou seja, que sejam feitas ao acaso (FOGUEL; FINGERMAN, 2010). Este conjunto de métodos é definido por cinco passos fundamentais: objetivos gerais, planos e especificações, coleta de dados, análise de dados e interpretações e relatório. Para este trabalho, considera-se importante observar a contribuição do aspecto da Coleta de dados, especificamente no que diz respeito à necessidade de se considerar a recentidade dos fatos na memória do estudante.

Muito se discute, a respeito de pesquisas de autoavaliação institucional, sobre o formato do instrumento, as perguntas, a escala e a forma de análise dos dados. No entanto, não há debates no que se refere ao momento para a realização desta avaliação, uma vez que os personagens do processo avaliativo sofrem influências diversas que podem suggestionar sobremaneira as respostas dadas por eles aos instrumentos. E é neste sentido que o presente artigo caminha, conforme se poderá verificar nas páginas seguintes, cujo próximo item é a respeito dos Materiais e Métodos utilizados neste trabalho.

3 Materiais e métodos

Com vistas a identificar a hipótese deste trabalho “os alunos avaliam a qualidade das disciplinas influenciados pela nota que tiveram nela?”, optou-se pela seleção da disciplina de Cálculo I, presente na matriz curricular no 2º bimestre do curso do Ciclo Básico de Engenharia. Esta disciplina foi escolhida pois oferece condições para que seja estabelecido um comparativo entre as respostas enviadas pelos alunos no instrumento de avaliação institucional *versus* notas obtidas em dois períodos distintos - turma

do primeiro vestibular, datada no segundo semestre de 2014, e do segundo vestibular, ofertada no segundo semestre de 2016. Neste trabalho foi realizada a análise comparativa da turma ofertada no período letivo do segundo semestre de 2016, mas futuramente esta pesquisa será ampliada com uma análise comparativa para as duas turmas ofertadas, com a intenção de verificar se o modelo reconhecido na turma de alunos que cursaram a disciplina de Cálculo I no segundo semestre de 2016 é o mesmo, se difere e em que medida difere do modelo da turma datada do segundo semestre de 2014.

Os questionários de avaliação dos cursos são respondidos bimestralmente pelos alunos, de forma voluntária. O que está em voga neste trabalho, recebeu 106 respostas. A estrutura básica dos instrumentos de avaliação inclui questões abertas (dissertativa) e objetivas (de múltipla escolha e grade), sendo estas a partir de uma escala Likert composta por quatro pontos: “Muito ruim”, “Ruim”, “Bom” e “Muito bom”, a exemplo de Silva, Silva e Miskulin (2010).

As perguntas estão agrupadas em eixos como Avaliação geral do curso, Avaliação do Projeto Integrador e Avaliação das disciplinas oferecidas. Neste trabalho, para fins de comparação, foram considerados os dados dos alunos que responderam o instrumento de avaliação institucional considerados matriculados no curso de Engenharia - no Ciclo Básico na disciplina de Cálculo I. Foram desconsiderados, desta forma, os alunos que responderam ao instrumento de avaliação mas que possuem a situação de trancado, desligado ou com aproveitamento de estudos (já não obtiveram avaliação final na disciplina, o que impossibilita o debate da hipótese que o trabalho busca responder).

Dentre este conjunto de respondentes, foi selecionado o intervalo de respondentes que avaliaram a disciplina como Muito Ruim e Ruim, respectivamente, três e cinco alunos. Para as outras duas escalas, Muito bom e Bom, foram considerados os quinze primeiros alunos que responderam o instrumento de avaliação do curso. A quantidade de alunos que se encontram com o perfil apto, segundo os critérios mencionados acima, perfazem 38 respondentes.

A avaliação da aprendizagem ocorreu por meio de listas de exercícios divulgadas semanalmente aos alunos, com prazo de entrega de 15 dias (valendo até 2,0 pontos na nota final), bem como avaliação presencial ao fim da oferta da disciplina (valendo até 5,5 pontos) e o relatório do Projeto Integrador (valendo até 2,5 pontos) – a respeito da sistemática do Projeto Integrador na UNIVESP, ver Oliveira et al (2015) e Pirillo et al (2016). As notas foram divididas em quatro intervalos, a saber: de 0 a 2,4; de 2,5 a 4,9; de 5,0 a 7,4 e de 7,5 a 10. Os dados serão discutidos a seguir.

4 Discussões e análise de dados

A análise comparativa dos dados reconheceu, conforme pode-se depreender do Quadro 1, que o conjunto de respondentes que avaliaram o curso de Cálculo I com o critério “Muito ruim”, obtiveram avaliação média de 2,3 na nota final, se mantendo, para fins de comparação coerente com o primeiro

intervalo (de 0 a 2,4 na nota final). Já para a escala Ruim, os respondentes se mantiveram com a nota final média no intervalo de 2,5 a 4,9, precisamente com 4,3 na média das notas. Por sua vez, para a escala Bom, a nota média entre os respondentes condiz com o intervalo de 5,0 a 7,4. Por fim, para os alunos que consideraram a disciplina Cálculo I como Muito Bom, foi obtida a nota média de 6,0, frente ao intervalo esperado de 7,5 a 10. No Quadro 1 estão dispostos os dados da correspondência da escala Likert das respostas ao instrumento de avaliação da disciplina, seguidos das médias das notas das atividades semanais, da nota da prova presencial e da nota final. Optou-se por não incluir os dados das notas dos relatórios do Projeto Integrador tendo em vista a proposta metodológica deste e do seu caráter interdisciplinar - o que poderia destoar dos demais números, que são exclusivos desta disciplina.

Escala Likert indicada	Média da nota das atividades semanais	Média da nota da prova presencial	Média da nota final
1. Muito ruim	4,3	0	2,3
2. Ruim	6,7	1,7	4,3
3. Bom	8,4	4,9	6,4
4. Muito bom	7,8	3,9	6,0

Quadro 1 – Análise comparativa entre a escala Likert utilizada *versus* avaliações dos respondentes
Fonte: os autores.

Na amostra considerada, pode-se reconhecer que os alunos que avaliaram o curso com a escala de Muito Ruim, Ruim e Bom possuem uma clara correspondência, dentro dos critérios elencados de média dos intervalos utilizados para fins de comparação - escala Likert da pesquisa de avaliação institucional *versus* intervalo da média na nota final do aluno na respectiva disciplina.

Os alunos que consideraram o curso como Muito Bom, em contrapartida, não possuem correspondência clara dentro da média, que, pela lógica, seria com o intervalo de 7,5 a 10,0. Uma vez que a nota mínima para aprovação na média final nos cursos da UNIVESP é 5,0, isso pode indicar que a nota do aluno influencia na avaliação que ele faz da disciplina apenas até a nota para aprovação e, a partir daí, não há mais influência - a avaliação fica constante, na mesma faixa. Em termos visuais, essa lógica ficaria da forma como destaca no gráfico da Figura 1.

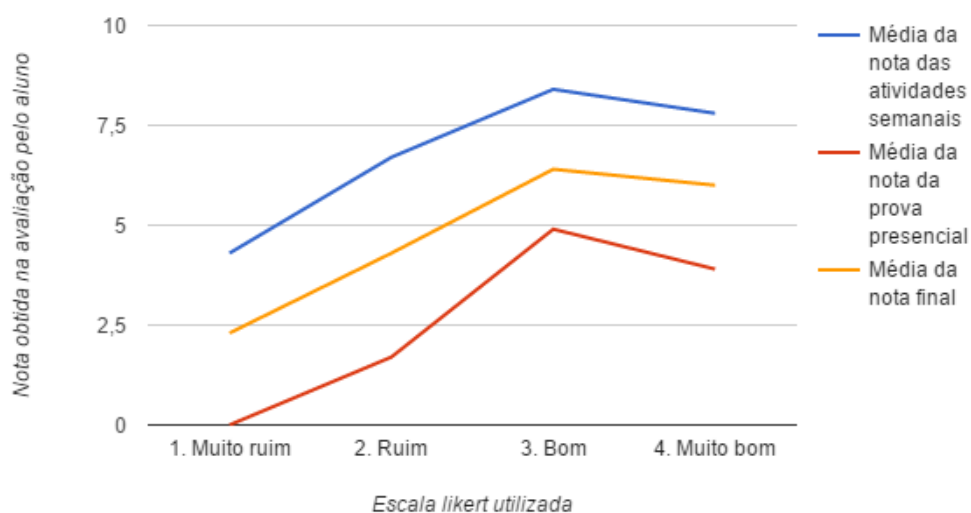


Gráfico Figura 1 - Gráfico de análise comparativa entre a escala Likert *versus* avaliações dos respondentes

Fonte: os autores

Há que se considerar, por fim, que esta é uma amostra apenas. Ao todo, os alunos que alcançaram o intervalo de avaliação final entre 7,5 e 10 são 112, mas nem todos responderam ao instrumento de avaliação bimestral do curso e, portanto, embora haja um grande volume de alunos que correspondem ao intervalo de 7,5 a 10, eles não responderam ao instrumento de avaliação para que se possa investigar mais a fundo os motivos dessa última constatação.

5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi, com base na pesquisa de avaliação institucional bimestral da UNIVESP, discutir se o nível de satisfação dos alunos com as notas obtidas por eles nas disciplinas pode ter algum tipo de influência na avaliação que o mesmo faz da referida disciplina. A pesquisa bimestral é divulgada aos alunos por meio eletrônico, sempre após a divulgação das notas no bimestre a que se refere. Esta investigação se deu basicamente a partir do cruzamento de dados.

A partir do campo amostral selecionado neste trabalho - disciplina de Cálculo I para alunos de Engenharia -, há correlação entre a nota obtida pelo aluno e seu nível satisfação. A partir da nota de sua aprovação (ou seja, os alunos que tiram acima de 5 na média final), a avaliação da disciplina se estabiliza e permanece na mesma faixa de avaliação.

A UNIVESP já está desenvolvendo mais estudos sobre essa questão, com dados de mais disciplinas e de outros cursos, a fim de se ampliar o *corpus* e verificar se a tendência permanece. De posse destas futuras conclusões, poderá ocorrer a proposta de aplicar a avaliação institucional em outro

momento - por exemplo, após o processo de avaliação da aprendizagem, mas antes da divulgação final da nota -, para testar a hipótese da influência da nota individual na avaliação institucional.

De forma geral, aponta-se que novos, mais aprofundados e amplos estudos são requeridos nesta área, uma vez que a bibliografia, embora extensa, não indica momentos oportunos para aplicação de pesquisas institucionais. Assim, se cada instituição realiza sua autoavaliação em um determinado momento do curso ou posterior a ele, os dados deixam de ser comparáveis em qualquer escala.

Referências

BATES, A. W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 15 abr. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/DtjLvV>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FOGUEL, F.; FINGERMAN, N. N. Técnica do incidente crítico: reflexões sobre possibilidades de uso no campo da administração pública. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4, 2010. Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2010, p. 1-15. Disponível em: <<https://goo.gl/9zrLfF>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

LATCHEM, C. Garantia de qualidade na educação a distância online. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p. 319-353.

OLIVEIRA, E. T.; GARA, E. B. M.; PIRILLO, N. R.; GARBIN, M. C.; LOYOLLA, W. P. D. C. O design thinking na educação em engenharia da UNIVESP: possibilidades de aprendizagem ativa. In: XLIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 43, 2015. São Bernardo do Campo. **Anais...** Rio de Janeiro: Abenge, 2015. p. 1-9.

PIRILLO, N. R.; OLIVEIRA, E. T.; GARA, E. B. M.; GARBIN, M. C.; LOYOLLA, W. P. D. C. O design thinking na formação de professores: possibilidades de aprendizagem ativa. In: Problem Based Learning International Conference, 2016. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PanPBL, 2016, p. 1-12. Disponível em: <<https://goo.gl/pfVqGr>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

ROTHEN, J. C.; BERNARDES, J. S. Comissão Própria de Avaliação: a cultura da elaboração de um relatório. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. p. 197-216.

RUHE, V.; ZUMBO, B. D. **Avaliação de educação a distância e e-learning**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA M. R. C.; SILVA D.; MISKULIN, R. G. S. Comunidade Virtual de Prática e o Processo de Formação: fatores evidenciados pelos alunos. **RELATEC**, v. 9, n. 2, p. 125-137, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7UpTxj>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SEGENREICH, S. C. D.; NEVES, A. M. C. O espaço da educação a distância na expansão da educação superior brasileira pós-LDEN/1996. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço / Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. p. 115-134.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EAD: POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

THE MULTILEVEL PEDAGOGY AND ITS CONTRIBUTIONS TO EAD: POSSIBILITIES OF AN APPROACH WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Eduardo Fofonca¹, Adriana Ferreira Gama² e Aline Renée Benigno dos Santos³

¹Instituto Federal do Paraná – Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação

eduardo.fofonca@ifpr.edu.br

²Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

adriana.gama@ifpr.edu.br

³Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

aline.renee@ifpr.edu.br

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *Ao relacionar a modalidade de Educação a Distância à concepção contemporânea da “Pedagogia dos Multiletramentos”, encontramos uma abordagem que implica em processos educacionais que compreendem os novos desafios lançados a partir da explosão da textualidade multissemiótica, com múltiplos letramentos e contextos multifacetados de usos das tecnologias digitais e novas ambiências virtuais. O presente artigo, nesse contexto, objetiva traçar um caminho de possibilidades no qual verifica que as atividades com práticas textuais escritas, sonoras, visuais ou audiovisuais se interligam e se inter-relacionam na sociedade e nos meios de comunicação, primordialmente por diferentes sistemas de signos, aos quais recriam significações e produções de sentidos e, por consequência, trazem aspectos relevantes para a Educação a Distância. Tal perspectiva será apresentada por meio de um estudo exploratório acerca das implicações dessas possibilidades na Educação a Distância.*

Palavras chave: *Pedagogia dos Multiletramentos. Educação a Distância. Tecnologias. Linguagens. Ambiências Virtuais de Aprendizagem.*

Abstract: *By relating the Distance Education modality to the contemporary conception of “Pedagogy of Multiletraces”, we find an approach that implies in educational processes that comprise the new challenges launched from the explosion of multimedial textuality, with multiple literacies and multifaceted contexts of uses of technologies Digital and new virtual environments. The present article, in this context, aims to trace a path of possibilities in which it verifies that activities with written, sound, visual or audiovisual textual practices are interconnected and interrelated in society and in the media, primarily by different sign systems, To which they recreate meanings and productions of meanings and, consequently, bring aspects relevant to Distance Education. This perspective will be presented through an exploratory study about the implications of these possibilities in Distance Education.*

Keywords: *Pedagogy of Multiletramentos. Distance Education. Technologies. Languages. Virtual Learning Environments.*

1 Considerações iniciais

“Diante das perspectivas de um constante movimento e dos novos paradigmas educacionais que rompem com os modelos sequenciais,

hierárquicos, lineares e fechados de aprendizagem, possibilitam a abertura para uma educação contemporânea subsidiada pela cultura digital, na qual considera os multiletramentos, os hibridismos, as experiências estéticas e uma análise crítica das práticas educacionais atuais” (FOFONCA, 2017, p.21).

A Pedagogia dos Multiletramentos traduz-se contemporaneamente como um campo interdiscursivo e interdisciplinar que compreende os principais desafios lançados a partir da explosão da textualidade multissemiótica, com múltiplos e novos letramentos e contextos multifacetados de usos das tecnologias digitais. Torna-se importante destacar que a terminologia primeiramente foi utilizada em 1996 pelo *Grupo de Nova Londres (GNL)*, tendo construído tal concepção a partir de uma reunião na cidade de Nova Londres e, por isso, o grupo teve essa denominação. A base teórica da “Pedagogia dos Multiletramentos” possui como proposição científica uma educação linguística contemporânea, com o pensamento voltado à apropriação de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos. De acordo com Rojo (2012), o GNL é pioneiro nesse campo de pesquisa em que o conflito cultural se apresenta por meio da multiplicidade de linguagens, mídias e semioses dos processos de significação e uma pluralidade de produção de sentidos construídos na recepção de mensagens e nos múltiplos processos de interlocução.

A partir de tal concepção, a Educação a Distância, como uma modalidade de ensino, delinea múltiplos e segmentados campos de estudos e análises, como aqui por exemplo que possui maior enfoque nas quitesões referentes às linguagens. Segundo Kenski (2013) na EaD existem funções segmentadas e isoladas, dividindo-se no plano pedagógico entre os que pesquisam, selecionam e apresentam conteúdos; no plano de planejamento e estratégias, para as atividades e estratégias, e, ainda, aqueles que acompanham os alunos ou apenas monitoram as atividades presenciais. Acrescenta-se às funções elencadas por Kenski (2013), entre as atividades dos atores envolvidos no processo, as atividades de gestão e da criação de novas concepções de ambientes ou ambiências virtuais de aprendizagem. Sob esta perspectiva é que a abordagem dos multiletramentos torna-se imprescindível, para que esta discussão propicie não um olhar redundante, isto é, de pesquisas que já contemplam a análise desse recorte; mas busca-se, sobretudo, contribuir com uma análise que problematize algumas implicações da Pedagogia dos Multiletramentos como possibilidades de

compreender, avaliar e criar novas estratégias da dinâmica de interatividade, tempo e espaço de aprendizagem virtual.

O campo de estudos da Educação a Distância torna-se cada vez mais *on-line* e revela que há a necessidade de apatuação das dimensões teóricas e práticas para que, além dos espaços possíveis como os AVA, as ambiências possam ser verdadeira “pontes” no processo de mediação pedagógica e tecnológica, sendo, eminentemente, concatenada com a necessidade de repensar tais ambiências também por meio da cultura digital vigente. Compreende-se, nesse contexto, que a Pedagogia dos Multiletramentos traça um caminho de possibilidades em que as atividades com práticas textuais escritas, sonoras, visuais ou audiovisuais se interligam e se inter-relacionam na sociedade e nos meios de comunicação, primordialmente por diferentes sistemas de signos, aos quais recriam significações e produções de sentidos e, por consequência, trazem aspectos inovadores e relevantes para a Educação a Distância.

2 Pedagogia dos Multiletramentos: considerações de estudos brasileiros

Para contextualizar a teoria base desse artigo, torna-se relevante destacar que no Brasil, a pesquisadora Roxane Rojo, do Programa do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, dedica-se às dimensões brasileiras dos multiletramentos, ampliando questões inicialmente discutidas pelo *Grupo de Nova Londres* (1996). De acordo com Rojo (2013), existe atualmente um quadro de possibilidades de multiletramentos no trabalho escolar:

Multiletramentos	Possibilidades com o uso de tecnologias digitais
Multiletramentos impressos	jornal, revista, charges. Tiras, HQ, peças publicitárias
Multiletramentos da hipermídia baseada	mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, blogs
Multiletramentos da hipermídia baseada	<i>podcasts</i> , rádios(<i>blogs</i>), (<i>fan</i>)clips etc;
Multiletramentos da hipermídia baseada	animações, <i>games</i> , artes digitais etc;
Multiletramentos da hipermídia baseada em vídeos	<i>videologs</i> , <i>remixes</i> e <i>mashups</i> , (<i>fan</i>)clips;
Multiletramentos das redes sociais	Facebook, Google+, Twitter, Tumblr etc;
Multiletramentos dos ambientes educacionais	ambientes virtuais de aprendizagem, portais educacionais

Quadro 1 – Paráfrase dos Multiletramentos
Fonte: Rojo (2013).

Para Rojo (2013), este quadro de possibilidades recobre quase todos os campos desta abordagem das linguagens, quando se está tratando em termos dos principais elementos tecnológicos em jogo atualmente. De acordo com a análise da autora há uma predominância em pesquisas atuais com o enfoque mais específico em hipermídias, isto é, em pesquisas que analisam os contextos da virtualidade e das mídias digitais. No entanto, é sabido que o trabalho escolar com os multiletramentos impressos ainda é uma prioridade metodológica na Educação Básica e Superior. Pode-se considerar que o quadro de possibilidades apresentados por Rojo (2013), em grande parte, devem ser utilizados como ambiências virtuais de aprendizagem, porém numa análise ainda inicial há a percepção que essa diversificação metodológica não ocorre nas práticas formativas nas modalidades presencial e a distância.

Em se tratando de EaD é necessário salientar, portanto, que seria de suma importância considerar que tais possibilidades do trabalho escolar fossem integradas à modalidade, principalmente para haver a articulação de novos letramentos e linguagens nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto seria necessária a ampliação da utilização de mais suportes e novos elementos tecnológicos, nos quais deixassem claros seus principais objetivos de ensino, isto é, numa articulação entre o planejamento educacional, os objetos didáticos e os usos das tecnologias.

Na ótica de Rojo (2013),

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc (ROJO, 2013, p.21).

A partir da concepção da autora, entende-se que a prática tratada nos multiletramentos requer capacidades de leitura e escrita mais complexas que a decodificação/codificação, principalmente pela complexidade multimodal e multissemiótica das linguagens contemporâneas e líquidas. Ainda assim, Rojo (2013), destaca que o digital e a internet misturam as culturas o tempo todo. E como exemplo reflete sobre uma sala de

aula atual, com um alunado que adere a percepções culturais muito diversas: um gosta de ler e o outro, de ouvir música; outro prefere cinema, dessa maneira, as percepções de cultura são multifacetadas, isto é, apresentam muitas facetas, muitas vezes, com alunos inseridos no mesmo círculo e rede social.

De acordo com Fofonca (2015), nessa busca da consolidação da concepção de “Multiletramentos” são instituídas novas potencialidades para as práticas de letramentos atuais – “as quais partem da simples potencialidade de leitura e imersão em múltiplas textualidades para uma potencialidade de que todo interlocutor torna-se um potencial construtor-colaborador de criações conjugadas nesta era das estéticas tecnológicas” (FOFONCA, 2015, p.58). Ainda na ótica de Fofonca (2015) torna-se importante compreender que vivemos em uma era onde todos são ouvintes, produtores e receptores de mensagens a um só tempo, por conseguinte a utilização do termo “interlocutor”. Assim, torna-se necessário compreender que existe uma passagem temporal e teórica entre as concepções alfabetização, letramentos, inclusive o digital, para então integrarmos uma nova prática educativa baseada nos multiletramentos.

Portanto, entre as correntes dos estudos da Linguística e da própria linguagem, torna-se pertinente considerar que na trajetória dos fenômenos alfabetização, letramento e multiletramentos ainda estão em discussão na academia e, diante disso, há uma repercussão direta na produção cultural e nos processos educacionais. É justamente neste âmbito de discussão na literatura desta abordagem é encontrado tal fenômeno com algumas ampliações conforme a necessidade de apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação, tão necessários para uma compreensão da concepção contemporânea de Educação a Distância.

3 Educação a Distância

No que se refere à legislação da Educação a Distância o decreto 5.622/2005 determina que a modalidade deve ir além da disponibilidade de conteúdos mediados pelas tecnologias, mas a reconhece como uma modalidade que deve propiciar uma mediação pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais da informação e da comunicação, com tempos e lugares diversos, desenvolvendo atividades educativas. Para os docentes de EaD, levando em consideração o que ainda o

decreto preconiza, a Educação a Distância deve reconhecer uma arquitetura pedagógica na sua construção sobre metodologia, gestão e avaliação.

Desse modo, deve-se considerar, contudo, os novos paradigmas de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, estabelecendo com clareza principalmente quando se constata que a maioria dos modelos educacionais não trazem resultados qualitativos ou ainda trazem resultados muito discretos pela tendência da cópia dos modelos tradicionais de ensino para as telas do computador ou da televisão. Deve-se haver um pensamento pedagógico e tecnológico próprio para a modalidade de EaD, distanciando-se de procedimentos de ensino que são inerentemente constituintes de atividades presenciais do ensino. Desse modo, os processos de mediação ativa e as variações na utilização de linguagens, oportunizando uma fuga das características do modelo presencial de ensino. Portanto, os próprios ambientes virtuais e as mídias devem ser reativas, contrariando as organizações didático- metodológicas que oportunizem ao aprender um processo pleno de interação entre objeto do conhecimento e aprendiz.

Desta forma, pode-se dizer que na educação ocorreu uma mudança paradigmática de fora para dentro causada pela integração das tecnologias da informação e da comunicação. Para Behar (2009) a discussão específica em torno dos modelos em EaD serve para gerar reflexão sobre as práticas pedagógicas e descortinar novos mundos, orientando educadores para um caminho de mais qualidade e criatividade. Behar conceitua o modelo pedagógico de EaD como “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (2009, p.24). Nessa perspectiva, o que chamamos de modelo não se confundiria nem o que determinaria ser um paradigma, nem uma teoria de aprendizagem, pois pode inclusive estar de acordo com mais de uma teoria.

Considerações finais

Ao relacionar a modalidade de Educação a Distância à concepção contemporânea da “Pedagogia dos Múltiplos Letramentos”, acabamos por nos deparar com uma abordagem que implica em novos processos educacionais que compreendem os desafios contemporâneos lançados a partir da explosão dos múltiplos letramentos e dos contextos multifacetados de usos das tecnologias digitais. O presente artigo, nesse contexto, traçou um caminho de possibilidades, no qual verifica que as atividades com práticas textuais

escritas, sonoras, visuais ou audiovisuais se interligam e se inter-relacionam na sociedade e nos meios de comunicação, e, portanto, podem contribuir de maneira significativa com diferentes sistemas de signos, aos quais recriam significações e produções de sentidos. Considera-se, contudo, tais possibilidades propiciam aspectos metodológicos relevantes para a Educação a Distância e perpassam o pensamento pedagógico e a concepção comunicacional, sobretudo pela percepção de que a Pedagogia dos Multiletramentos oportuniza repensar criticamente as ambiências virtuais de aprendizagem e sua função pedagógica na EaD. A concepção de Multiletramento, assim, compreende uma transformação que incorpora novos objetos de aprendizagem para que a aprendizagem possa ser realizada num espaço de troca e mediação de conhecimento, tendo como pressuposto um processo educacional que vislumbre novas possibilidades de diálogos na EaD, aos quais enriquecem todo o trabalho pedagógico.

Para além disso, a Pedagogia dos Multiletramentos contribui para potencializar e dinamizar novos processos de ensino com múltiplas linguagens ou linguagens em hibridismo, cada vez mais estéticas e sensíveis às novas propostas enunciativas presentes na modalidade EaD. A convergência dos campos educação, comunicação e tecnologia para o entendimento do trabalho pedagógico em ambiente virtual de aprendizagem, encontra contribuição nas discussões sobre multiletramento, especialmente por apresentar resultados que corroboram com uma efetiva apropriação crítica da tecnologia e de diferentes linguagens em benefício de uma educação de qualidade em EaD.

Referências

AREU, G. I. P.; FOFONCA, E. (Org.) **Integração de Tecnologias e da Cultura Digital na Educação**: múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2014.

BEHAR, P. A. (Org.) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em: 20 fevereiro de 2017.

FOFONCA, E. **Entre as Práticas de (Multi)letramentos e os Processos de Aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital**: as percepções estéticas dos educadores das linguagens. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

_____. **Dos (Multi)Letramentos à Aprendizagem Ubíqua**: percepções estéticas de educadores das linguagens no contexto da cultura digital. In: XII Congresso Nacional de Educação Educere-PUC-PR, 2015, Curitiba: PUC-PR, 2015.

_____. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos**: repercussões na educação contemporânea. Curitiba, PR: Editora Prismas, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**.

In: Rojo, R. e MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

_____. (Org.) **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TIC. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, 1996.

AS CARACTERÍSTICAS DO HIPERTEXTO EM SEU PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

THE CHARACTERISTICS OF HYPERTEXT IN ITS EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE EDUCATION

Aline Renée Benigno dos Santos¹, Adriana Ferreira Gama², Eduardo Fofonca³

¹Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba - IFPR

aline.renee@ifpr.edu.br

² Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba - IFPR

adriana.gama@ifpr.edu.br

³Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação – PROEPI, Instituto Federal do Paraná – IFPR

eduardo.fofonca@ifpr.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Para compreender como se dá o processo de elaboração de hipertextos para a EaD, necessita-se fundamentar teoricamente o que é o hipertexto, situando-o em um determinado contexto de produção. O objetivo geral aqui proposto é contribuir na instrumentalização das ferramentas de ensino e aprendizagem utilizadas na EaD. Esta compreensão se deu pela utilização da metodologia de pesquisa bibliográfica. Também será discutido no presente texto o uso do hipertexto como ferramenta metodológica de ensino em EaD, apresentando a relação existente entre o hipertexto e o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e as características do hipertexto quanto ao seu processo educativo.*

Palavras-chave: *Hipertexto. Processo Educativo. Educação a Distância.*

Abstract: *In order to understand how the process of elaborating hypertexts for EaD occurs, it is necessary to base theoretically what is the hypertext, placing it in a certain context of production. The general objective proposed here is to contribute to the instrumentalization of the teaching and learning tools used in the EAD. This understanding was due to the use of bibliographic research methodology. Also discussed in the present text is the use of hypertext as a methodological tool for teaching in EaD, presenting the relationship between hypertext and the Virtual Environment of Teaching-Learning (AVEA) and the characteristics of hypertext in its educational process.*

Keywords: *Hypertext. Educational Process. Distance Education.*

1 Introdução

O jogo da comunicação se dá por meio de mensagens, precisando, ajustando, transformando o contexto compartilhado pelos parceiros. Palavras, frases, letras, sinais ou caretas explicam, cada um a sua maneira, a rede das mensagens anteriores e podem influenciar sobre o significado das mensagens que virão a seguir. O sentido se manifesta e se compõe no contexto. “A cada momento, um novo comentário, uma nova interpretação, um novo desenvolvimento podem modificar o sentido que havíamos dado a uma proposição quando ela foi emitida” (LÉVY, 1993, p. 22). As mensagens e seus

significados mudam ao se deslocarem de um ator a outro na rede, e de um momento a outro do processo de comunicação.

Para Pierre Lévy (1993, p. 24), “os atores da comunicação ou os elementos de uma mensagem constroem e remodelam universos de sentido, estes mundos de significação serão nomeados por hipertextos”. A comunicação não é feita apenas por meio da estrutura do hipertexto. Os processos sociotécnicos também possuem um formato hipertextual, assim como outros fenômenos. Segundo o autor (*ibid.*), “o hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as outras esferas da realidade em que significações estejam em jogo”.

O hipertexto, para Lévy (2007), é uma ferramenta para a comunicação e para a inteligência coletivas, além de servir também como uma metáfora esclarecedora para pensar a comunicação. O autor (2007, p. 72) esclarece que “a atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-los a outros textos, e, portanto é o mesmo que construir um hipertexto”. O que sabemos é que os indivíduos atribuirão sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. “Isto porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente” (*ibid.*). Na verdade, o que podemos considerar efetivamente é o fato de que a rede de relações pela qual a mensagem passa, será absorvida pelo interpretante. Esta rede é chamada pelo autor de rede semiótica.

Este hipertexto ou contexto compartilhado é o fundamento transcendental da comunicação. Esta é compreendida como parte do sentido das coisas. Lévy (1999, p. 73) afirma também que “o efeito de uma mensagem é o modificar, complexificar, retificar um hipertexto, criar novas associações em uma rede contextual que se encontra sempre anteriormente dada”.

2 Desenvolvimento

Neste momento da pesquisa, precisamos ressaltar a importância do uso do hipertexto na composição de materiais didáticos que compõem o AVEA. O que é relevante destacar é que precisamos ver o hipertexto como ferramenta metodológica de ensino em EaD. Este recurso pode oportunizar uma aprendizagem ativa, e não passiva. O hipertexto eletrônico desempenha um papel importante nesse processo.

Em relação aos ambientes de ensino-aprendizagem, o hipertexto pode ser caracterizado quanto ao seu processo educativo. É por meio dessas características que percebemos a importância da linguagem hipertextual nos ambientes virtuais. Para aqueles que elaboram os materiais didáticos-virtuais, é preciso escolher uma forma mais adequada para se produzi-los. Ao fazer esses materiais,

precisamos nos posicionar no lugar do estudante e pensar em características próprias dos hipertextos para os AVEA. Hack¹⁵ (2011) as apresenta da seguinte forma:

A utilização de um *estilo conversacional* é quando se procura falar com o estudante por meio dos hipertextos, remetendo-o a fóruns de discussão e salas de bate-papo, ampliando assim seus momentos de reflexão, o encorajamento para levantar questões e apresentá-las no AVEA. “O hipertexto fala com o estudante, envolvendo-o em um diálogo que tem o intuito de fazê-lo considerar as questões levantadas pelo professor, criticar e complementar o que o curso está oferecendo, entre outras coisas” (HACK, 2011, p. 108).

Para o autor (*ibid.*), a *apresentação de links* apresenta pistas textuais para que os estudantes possam saber onde encontrar as informações básicas e adicionais sobre o assunto estudado. É importante destacar aqui que o estudante tem um conhecimento prévio de determinados assuntos, mas não daqueles que desejamos que ele estude. Por isso se fazem necessárias as chamadas pistas textuais. Podemos citar como exemplos, duas estratégias proficuamente utilizadas pelos produtores de hipertextos educativos: remeter o estudante a sites comerciais especializados sobre o assunto, bem como indicar páginas de órgãos governamentais e universidades que estudam a temática.

A *combinação do estilo do docente com o assunto* faz com que o estudante sinta-se motivado a aprender, afirma Hack (2011). Nesta característica o docente faz uso de textos paralelos ao do conhecimento específico. Cada temática aborda e faz ilustrações de forma diferente. O professor pode introduzir a temática a ser trabalhada por meio de música, vídeo ou imagens, para então continuar incentivando o estudante por meio da proposição de atividades em equipe, jogos, entre outros.

O *incentivo para tornar o aluno questionador* é a forma com que o material foi produzido nos processos de mediação. O professor deve provocar o estudante à reflexão crítica sobre o tema e à construção de novas questões sobre o assunto. Conforme o autor (2011, p. 108), “os hipertextos educativos devem provocar o estudante a produzir questões ao invés de respostas” e isto acarretará um

¹⁵ Josias Ricardo HACK é professor associado e pesquisador no Departamento de Artes da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e doutor em Comunicação Social.

entrosamento entre os mesmos, fazendo com que estes possam trocar informações e perguntas com seus colegas por meio, por exemplo, de fóruns de discussão.

A elaboração de atividades auto-avaliativas ao final de cada tópico compõe o hipertexto como forma de o estudante poder compreender e avaliar sua caminhada escolar. Podemos tomar como exemplos: questões objetivas e de ensaio, análise de casos, resolução de problemas, jogos, fóruns virtuais, bate-papos virtuais, blogs, mapas conceituais etc. As atividades auto-avaliativas não são vistas como meros momentos de avaliação diagnóstica, mas como espaços onde o estudante tenha um tempo para ‘digerir’ o que aprendeu. (HACK, 2011)

O *hipertexto como ferramenta desafiadora e instigadora do aluno à aprendizagem*, conforme Hack (*ibid.*), é uma característica que está relacionada à utilização de vários recursos midiáticos para o mesmo conteúdo, como por exemplo, *links* internos e externos, vídeos, áudios, atividades, fotos, músicas, jogos, realidade virtual, fóruns virtuais, salas de bate-papo, entre outros recursos. Existe hoje uma riqueza de conteúdos audiovisuais que, muitas vezes, são subutilizados no processo de ensino e aprendizagem a distância. Tais elementos em alguns momentos servem apenas como meras ilustrações, enquanto poderiam ter um espaço de maior destaque. A escrita de hipertextos para a EaD pode ser aprendida a cada etapa de produção.

Diante dessas características apresentadas, a linguagem hipertextual é uma ferramenta metodológica que auxilia no processo de ensino e aprendizagem do estudante e, para tanto, deve desenvolver estratégias próprias que venham a contribuir com o estudante em sua caminhada escolar. Essas formas diferenciadas de estudo fazem com que o estudante conheça as suas habilidades cognitivas e com isso aprenda melhor, apesar de não estar próximo ao professor geograficamente. O importante é como utilizamos a comunicação, como explicamos e orientamos os materiais (textos) no AVEA, visando sempre facilitar o processo cognitivo de aprendizagem de cada estudante.

3 Considerações Finais

Ao falarmos sobre possibilidade de ensino utilizando hipertexto, tratamos especialmente da relação do estudante com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Peters (2003) acrescenta que o AVEA não pode ser utilizado de forma restrita, ou seja, como se estivéssemos fazendo uso de matérias para uma aprendizagem tradicional, porque se dessa forma o fizéssemos estaríamos desprezando o seu verdadeiro potencial didático. Se o estudante fizer uso de um hipertexto, por exemplo, ele terá uma rápida localização das informações desejadas, colocando-o na condição de pesquisador dinâmico.

Esses caminhos, percorridos por meio do hipertexto, não interrompem o fluxo de pensamento, nem muito menos a linearidade da leitura, não prejudicando assim a dinâmica da aprendizagem. Na

verdade, segundo o autor (2003, p. 236), eles acabam por facilitar e ampliar o conhecimento do estudante, que age por conta própria dentro deste “universo multidimensional”.

Alguns teóricos fazem objeção ao uso do hipertexto de forma científica e acadêmica. Porém essa objeção pode ser contestada, porque, segundo Peters (2003), “o saber não está ordenado linearmente por si mesmo, mas é tradicionalmente compactado de forma cronológica ou contígua, sendo com isso deformado”. Precisamos entender que a aprendizagem constrói e modifica o saber, e o trabalho com as redes de unidades de informação podem ser úteis nesta forma de aprender. Contudo, o desenvolvimento dessas redes, ao pretender ativar diversas variações na aprendizagem entre os estudantes, implica mudanças bem difíceis. Os hipertextos possibilitam a exigência de atitude de um estudo autônomo e também dependem da estrutura remissiva implícita e explícita do texto didático. Assim os estudantes poderão orientar seus estudos com estratégias adequadas.

Sabemos também que é por esta razão que os estudantes têm que ter clareza da utilização de hipertexto, porque os efeitos, causados por ele, tais como combinação de elementos heterogêneos, técnica de janelas múltiplas, dinamização de estruturas podem atrapalhar, por muitas vezes, uma leitura mais apurada.

Esta pesquisa trouxe para nós um novo olhar sobre a modalidade a distância. E os resultados, ao final das leituras, foram positivos, porque conseguimos contribuir na instrumentalização das ferramentas de ensino-aprendizagem utilizadas na EaD por meio das características do hipertexto como ferramenta metodológica eficiente. A contribuição é auxiliar os professores a elaborar seus materiais de ensino, para que esses possam dinamizá-lo para o estudante dos cursos a distância.

Acreditamos que a EaD é um desafio e se pudermos apresentar novas informações sobre ela ou sobre o uso de seus materiais, estaremos cooperando mais com essa modalidade. Com esta pesquisa, não pretendemos esgotar as análises que o tema permite, e esperamos ter contribuído de alguma forma para a compreensão do cenário educacional na modalidade a distância, a partir do momento em que discussões e reflexões possam ser feitas mediante os levantamentos apontados no decorrer deste texto.

REFERÊNCIAS

HACK, J. R. **Audiovisual e educação a distância: aportes teóricos e reflexões sobre uma experiência**. (relatório de pesquisa); março, 2007. Disponível em <http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/Abcd2007.pdf>, acesso em 06/06/2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed 34, 1993 (Coleção Trans).

_____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional.** Tradução de KAYSER, I. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM AMBIENTE VIRTUAL ABERTO

PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT: ASPECTS FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN AN OPEN VIRTUAL ENVIRONMENT

Marcela Corrêa Tinti¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

¹Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
marcellatinti@hotmail.com

² Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
elisa@fct.unesp.br,

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Este artigo consiste em um recorte da pesquisa de doutorado intitulada: “Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica”. Temos por intuito apresentar alguns aspectos e pressupostos para o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas que utilizaram espaços virtuais abertos para a aprendizagem. Consolidada na abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos do modelo metodológico colaborativo de pesquisa-intervenção, em que desenvolvemos um curso de formação continuada e em serviço de professores com um grupo de 11 professores da Sala Comum e Atendimento Educacional Especializado. A proposta foi estruturada a partir de encontros presenciais e virtuais, em que utilizamos ambientes digitais abertos, principalmente o Facebook. Os*

dados que compõe a pesquisa são oriundos dos questionários, das narrativas escritas dos professores, das atividades no Facebook, bem como dos depoimentos e do grupo de discussão. A partir da análise, os resultados e discussão indicam aspectos sobre a propositura de cursos para o desenvolvimento profissional docente, ofertados presencial e virtualmente, que valorizem a prática cotidiana como possibilidade formativa e que também promovam a reflexão do professor durante a concepção da prática pedagógica por meio de ações colaborativas.

Palavras chave: *Espaços Digitais Abertos, Desenvolvimento profissional docente, Formação de Professores*

Abstract: *This article consists of a cut of the doctoral research titled: "Professional teacher development in a collaborative perspective: school inclusion, technologies and pedagogical practice". We intend to present some aspects and assumptions for professional teacher development through formative actions that use virtual spaces open to learning. Consolidated in the qualitative approach was developed from the assumptions of the collaborative methodological model of intervention research, in which we developed a course of continuing education and in service of teachers, a group of 11 teachers from the Common Room and Specialized Educational Attendance. The proposal was structured based on face-to-face and virtual meetings, in which we use open digital environments, mainly Facebook. The data that compose the research come from the questionnaires, the written narratives of the teachers, the activities on Facebook, as well as the testimonies and the discussion group during the course. From the analysis, the results and discussion indicate aspects about the proposal of courses for the professional development of teachers, offered in person and virtually, that value the daily practice as a formative possibility and that also promote the reflection of the teacher during the conception of the pedagogical practice by Through collaborative actions.*

Keywords: *Open Digital Spaces, Professional Teacher Development, Teacher Education*

1 Introdução

O desenvolvimento de pesquisas e o avanço tecnológico têm influenciado a sociedade contemporânea, a relação de tempo e espaço, e as relações humanas. Tais avanços impulsionam e propiciam progresso na comunicação, trocas de informações, modificando comportamentos e relacionamentos entre indivíduos.

E perante o desenvolvimento das relações sociais, no panorama educacional estamos em um momento de transformação de conceitos, que direta ou indiretamente, modificam o ambiente e as relações que estabelecemos nele. A isso, Pretto (2012, p.9) salienta que “o mundo está se transformando, quando o assunto é a produção de conhecimento” e que a partir desse viés, é necessário compreender o que constrói a ideia a respeito do conceito de tecnologias, e em como as interações por meio dela, tem modificado a sociedade, e conseqüentemente a educação. (DEMO, 2009).

Tecnologia versa justamente sobre a técnica, a arte, a cultura e o conhecimento. É o símbolo e o que faz o símbolo. No dicionário tem a definição como um estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (por exemplo, indústria, ciência, cultura etc.). E, para nós, como conceito, configura-se como objeto, o resultado das interações com o objeto, e mais que isso.

Preenchemos os dias com atividades e com metas que fatiam o tempo em parcelas muito precisas. Tudo precisa ser imediato, e se antes o tempo era medido por fatores relacionados a meios externos de como o ser humano enxergava e interagia com o mundo, atualmente medimos o tempo precisamente, com exatidão de milionésimos de segundos por relógios atômicos, o que acaba regulando o tempo social. O tempo está associado ao ser humano. É a interiorização do cronômetro, em que os sujeitos cobram o próprio tempo, em que uma pessoa acelera a outra. Uma fluidez ao tempo e na relação estabelecida com ele.

Essa relação estabelecida entre o tempo e o desenvolvimento tecnológico traz como aporte a simetria como possibilidade para o conhecimento. Uma relação aproximada, quase íntima, que modifica o conceito e a maneira de conhecer e olhar um conceito constantemente.

Sobre essa discussão e diante a intersecção das tecnologias com a sociedade atual, acreditamos que a razão de ser da tecnologia é a construção do conhecimento e da aprendizagem, e que as novas tecnologias fazem parte das novas alfabetizações e estão intrínsecas aos processos de ensino. (DEMO, 2009; TAPSCOTT, 2012).

Ao se pensar em tecnologia, é necessário compreendê-la como um conceito transversal e característico da sociedade contemporânea. Com características de apropriação tangentes a todas as esferas sociais, o que inclui o ambiente escolar e a formação de professores. Para isso é necessário romper com a perspectiva conceitual do espaço escolar e agregar na articulação dos indicativos teóricos, a compreensão do público que acessa a escola, com as possibilidades que circundam a prática pedagógica. É a associação dessas percepções que consistirá em propostas educativas para inserção de tecnologias no ambiente escolar.

Assim, apresentamos neste artigo, um recorte da tese de doutorado intitulada: “Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica”. Temos por intuito apresentar alguns aspectos e perspectivas para o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas que utilizam espaços virtuais abertos para a aprendizagem.

2 Apontamentos e reflexões sobre as ações desenvolvidas na proposta formativa no espaço virtual

A ação colaborativa em rede para a educação discorrida por Pretto (2012) sugere que ultrapassemos a ideia de um sujeito criador para a ideia de criadores, ou seja, que todos os sujeitos integrantes a um espaço promovam e partilhem conhecimento coletivamente. O desafio é pensar a respeito do papel que o professor precisaria desempenhar, e ultrapassar as perspectivas que enrijecem a ação do professor em reproduzidor de um saber.

Ações que estruturam o trabalho colaborativo, característica da sociedade atual, e que estão centradas na discussão do professor como intelectual transformador, comprometido com um ensino emancipatório, a criação de uma escola democrática e as ações de autoria passa a ser característica reflexiva do indivíduo dentro do conjunto de ações que precisa desempenhar. (GIROUX, 1997; MARASCHIN, 2004; SAVIANI, 2004).

Nesse viés, as redes sociais se estruturam ampliando-se de maneira intercontinental. Elas vêm se modificando no decorrer dos anos, reestruturando as possibilidades de conectividade, e em tempo real alimentando sítios como Facebook, Twitter, Youtube e Myspace. (DEMO, 2009).

2.1 Desenvolvimento: ações estabelecidas na pesquisa

Consolidada na abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos do modelo metodológico colaborativo de pesquisa-intervenção. A construção do momento formativo da pesquisa aconteceu a partir da sistematização dos elementos que eram percebidos pelo pesquisador e participantes, em que triangulamos os dados das atividades, das discussões e do diário de campo. A pesquisa foi realizada com 11 professores, que trabalhavam na Sala Comum (SC) de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de um Município do interior paulista. As práticas desenvolvidas evidenciaram o trabalho colaborativo a partir da utilização de dois espaços para a formação e articulação de ideias: presencialmente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, virtual a partir da utilização do Facebook.

A fim de favorecer as expectativas dos professores, para a composição e estruturação dos momentos nos atentamos ao que sugere Gatti (2014), Pimenta (2013; 2005; 1999), Freire (2013) e Zeichner (1998), sobre a importância e relevância de trabalhar a partir dos problemas reais que se apresentam na escola. Os autores colocam que na escola estão contidos os assuntos que incomodam os professores, e que esses aspectos são os orientadores para a consolidação de propostas que visam o desenvolvimento profissional do professor. Quando partimos do contexto do professor, favorecemos que este reflita sobre a própria prática e a modifique.

A elaboração do curso prezou por utilizar o horário do HPTC justamente por ser um tempo previsto nas atribuições organizacionais dos professores, e instituído para professores do AEE e SC. Os participantes do curso foram dispensados de participar do HTPC da unidade escolar que pertenciam. A intencionalidade do curso foi auxiliar os professores, e não sobrecarregá-los com mais atribuições.

Os encontros foram presenciais e virtuais, e o eixo moderador foi o trabalho colaborativo entre os participantes da pesquisa. Os encontros presenciais aconteceram semanalmente entre os meses de Setembro a Dezembro de 2014. Virtualmente utilizamos como espaço virtual o Facebook. Os eixos

moderadores do curso foram: “Educação com qualidade para todos?” O que é Inclusão Escolar?” “Qual é o papel do professor do AEE e da SC” “As tecnologias” (por que, para que, e como utilizar).

As atividades foram teóricas, práticas e reflexivas. A composição delas deu-se de maneira espiral, em que estabeleciam correlação entre si. Foram atividades abertas aos participantes, articuladas ao desenvolvimento dos eixos temáticos, e retomadas constantemente. Apesar de relacionadas a temáticas específicas, o intuito era favorecer que os professores pensassem e atuassem de maneira colaborativa, tanto no curso quanto nas atividades que foram desenvolvidas na escola.

O delinear das ações remeteu a partir da articulação dos eixos temáticos, atividades e conseqüentemente o que se propôs avaliar. Pois a avaliação aconteceu em duas vias conectadas: processualmente pelo pesquisador, pelos professores e na interseção das distintas percepções. Isso significa que, o processo avaliativo do curso perpassou a premissa da constituição teórica, aplicabilidade prática e discursiva, até o conceber de novas questões orientadoras para a continuidade do curso.

Durante o processo avaliativo consideramos os conceitos definidos por Luckesi (1990) sobre avaliação. O autor discute sobre a importância da articulação da ação de planejamento e papel político que um processo formativo apresenta. Ao centrar seu olhar na escola, o autor discorre sobre avaliação da aprendizagem e das possibilidades para se pensar avaliação de maneira longitudinal: a verificação e a avaliação.

O conceito de verificação foi utilizado apenas como etapa transitória entre as atividades, e não com o intuito de menções. Isto é, a atividade era necessária ao participante, pois fazia parte do processo reflexivo, mas não tinha o intuito de gerar nota. O conceito de avaliação formulou-se a partir das prescrições do procedimento de conferir um valor ou uma qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação. Sugeri um posicionamento perante o ato de avaliar, ou seja, não se encerrou na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto, mas demandou que fosse apresentado como favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, apresentando posteriores decisões de ação.

Com isso os participantes não realizaram as atividades por notas. Eles as realizaram por reconhecer a importância que o complexo de atividades representava para o desenvolvimento das ações formativas. Como participante ativo e moderador do grupo, o professor encarou o desafio de uma atividade prática como a possibilidade de “ir a campo” com o apoio do grupo.

3 Resultados e Discussões: alguns apontamentos

Os dados que compõem a pesquisa são oriundos dos questionários, das narrativas escritas dos professores, das atividades no Facebook, bem como dos depoimentos e do grupo de discussão no decorrer do curso. A utilização do Facebook veio a atender uma característica dos participantes, favorecendo maior versatilidade e acesso por meio de tecnologias móveis como o uso dos *smartphones*,

cujo uso de dados para acesso a internet é reduzido. Esta ação favoreceu que os participantes compartilhassem o que discutíamos no grupo, na vida pessoal, e que trouxessem discussões que acreditavam ser importantes.

As narrativas dos professores auxiliaram no direcionamento das ações, isso porque, presencialmente os professores enfrentavam um momento de dúvidas e questões reflexivas. Nesse momento inicial as percepções do contexto eram superficiais e imediatas, de maneira diretiva: uma questão, uma resposta. Ao se afastar da discussão e retomá-la considerando outros materiais como referência, as reflexões tornaram-se mais complexas, e os professores precisaram acessar as bases de conhecimento que utilizavam para contrastar com as informações apresentadas virtualmente.

O momento seguinte compreendeu a ação, a partir de momentos reflexivos e informativos anteriores, que consistiu na possibilidade conceitual de teorizar a prática pedagógica, testar hipóteses e suposições. Um processo de síntese que proporcionou o pensar sobre a prática efetuada, um dos componentes importantes para a compreensão da atitude e conceitos empregados.

O espaço necessário para que o professor reflita sobre as concepções que apresenta e o que é necessário saber está no contexto do trabalho. (LIBÂNEO, 2001). E esse saber não pode ser apenas de um. Ao compartilhar os pensamentos e as ações no decorrer do curso, cada participante pôde pensar a respeito do contexto em que estavam inseridos, aprofundando as experiências de trabalho e organizando estratégias de ensino.

Não partilhamos um material instrutivo e fechado, pois acreditamos nos indícios de Zeickner (1993; 2008) que o ato reflexivo não é uma cartilha que direciona todos os indivíduos a pensar de maneira igual nem que restringe a percepção do ambiente, mas que o refletir amplia o conhecimento e liberta o ser humano do status de nulidade pedagógica. Isso significa que, ao refletir sobre os próprios problemas escolares, os professores não criaram soluções mágicas, e sim ações que consideraram a partir de intencionalidades lógicas, criativas, emotivas, racionais e técnicas. Eles não tinham problemas a serem respondidos, eles tinham situações que precisavam ser compreendidas, e para isso era necessário olhar para além das situações do cotidiano e compreender verdadeiramente os conceitos.

Por isso não foi necessário ensinar os professores um conteúdo a ser ensinado, nem suprimimos os saberes e necessidades que eles apresentavam. Damos liberdade e os desafiamos para que pensassem a respeito do local onde atuavam. Cada professor tem autonomia e conhecimentos, que só precisavam ser resgatados. Em nosso desafio eles precisavam pensar sobre incluir a todos e como as tecnologias os auxiliariam nesse processo. Na prática eles perceberam o ambiente, e a partir do conceito inclusivo elaboraram a própria prática pedagógica.

Se dependêssemos dos computadores não teríamos a aula. Ai olhamos ao redor, e vimos que existiam outras coisas, tão tecnológicas quanto o computador. (Participante 01).

Percebi que quanto mais fechados estamos nos conteúdos, menos a aula flui. Então organizei temas, fiz como fazemos aqui, e uma discussão trouxe a outra, como pontos que se ligavam, até esqueci que estava com o EPAEE, todos participaram juntos, já não dava pra diferenciar. (Participante 06).

Privilegiamos momentos em que os conceitos perpassassem da sala de aula para a compreensão de outras realidades educacionais, e os professores precisaram pesquisar e relacionar casos de sucesso escolar. E isso aconteceu a partir da usabilidade dos espaços digitais abertos que compuseram a pesquisa. Uma interlocução de saberes favorecida pela conexão em rede. Uma ação que correlacionou os espaços, virtuais a presenciais, assim como as discussões, estabelecendo um fluxo de aprendizagem e construção do conhecimento em rede.

Sobretudo percebemos outros aspectos sobre a utilização do Facebook, e evidenciamos que o acesso à rede social acontecia no mínimo duas vezes ao dia por aproximadamente 90% dos participantes. Este dado indica a imersão dos participantes no ambiente e familiaridade com os materiais utilizados.

A conectividade foi aspecto indispensável, contemporâneo e naturalmente utilizado. A essa experiência não atrelamos mais o sentido a internet ou a rede social, como mera ferramenta instrutiva, mas como sinônimo da sociedade atual, que está em processo de autodescobrimento. Conectados virtualmente, os professores conviveram mais naturalmente com várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as necessidades e expectativas, em que o real e o virtual não mais se separam. (PRETTO, 2012; 2010; CASTELL, 2005).

4 Considerações Finais

O estudo do curso de formação sugere indicativos para o desenvolvimento profissional docente que ultrapassam questões pré-estabelecidas, fixadas e que definiam o conhecimento como parte exclusiva do ambiente educacional. Na verdade, a construção daquilo que consideramos conhecimento, manifestou-se exatamente, não apenas na aplicabilidade de conceitos, mas na possibilidade de questionar pressupostos, discuti-los e aplicá-los, tornando a discutir, questionar e aplicar. Não houve ordem fixa a seguir, o primeiro, o segundo, o terceiro tópico, mas necessidade de que acontecesse um movimento que possibilitou o integrar, o relacionar, o refletir, o questionar, o vivenciar, o compartilhar, o fazer, o aceitar e o recusar.

Em meio a tempo de tendências educativas, em muitos trabalhos, encontramos a rede social Facebook, indicada como substituto de atividades pré-moldadas. Entretanto apontamos que existe muito mais do indefinido nas configurações dos espaços virtuais abertos, e por isso tais se concretizam como um “mundo de possibilidades”, e não como uma receita a ser seguida. Foi um caminhar pensado e planejado, porém não totalmente definido e desenhado, aberto ao que se pôde acontecer no começo,

meio e no fim. Sem exatamente seguir esta ordem e este fluxo, mas um movimento de interações e relações que se estabeleceram no desenvolver do curso.

Acreditamos que as tecnologias, apesar inseridas nos espaços escolares, não foram plenamente percebidas. Ainda são compreendidas como ferramentas que apertam, serram ou cortam; e não como parte, extensão do ser, humano e social que temos nos tornado. Abrir-se para o uso das redes sociais e de espaços digitais abertos e colaborativos, é entregar-se a igualdade de voz, ação, pensamento, e negar a autoridade máxima da ideia que carregamos de formador.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CANABARRO, M. M.; BASSO, L de O. **Os professores e as redes sociais: é possível utilizar o facebook para além do “curtir”?** Novas Tecnologias na Educação. Vol. 11, nº 1, julho, 2013.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. Conferência promovida pelo Presidente da República, 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém.

GATTI, B. A. **Formação de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. In: st. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso: Julho/2014.

GIROUX, H.. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

GIROUX, H. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.

DEMO, P. **Educação hoje: Novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

LEADBEATER, C. **We-think: the power of mass creativity**, London: Profile, 2009

PRENSKY, M. H. **Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom**. Journal of Online Education, 5(3). 2009.

LEMOS, A. **Cibercidades: um modelo de inteligência coletiva**. In. LEMOS, A. (Org). Cibercidade. As cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: Editora e-papers, 2004.

LUCKESI, C.C. **Conteúdos de ensino e material didático**. In; Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez. 1993.

LUCKESI, C.C. **Da necessidade de construir um novo paradigma para a didática**. In: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro/RJ. v.16.1987.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. In: A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE. 1990

MAGRIN, D.H. **A utilização do Facebook como ferramenta alternativa de ensino-aprendizagem**. UDEMO [on-line], Edição 314, 2011. Disponível em: http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0008_A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20D O%20FACEBOOK%20COMO%20FERRAMENTA%20ALTERNATIVA%20DE%20ENSINO- APRENDIZAGEM.html.

MATERU, P. N. **Open Source Courseware: a baseline study** . Washington: The World Bank, November 2004.

PIMENTA, S. G. A construção da didática no GT da didática – análise e seus referenciais. In: Revista Brasileira de Educação, v.18, n.52, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. London: Sage Publishers. 2010.

PRENSKY, M. Teaching digital natives: partnering for real learning. In: Our changing world technology and global society. 2005. Disponível em: <http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf> Acesso em: Fevereiro/2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon, 9(5), 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: Dezembro/2015.
PRETTO, N de L. **Cultura digital e educação: redes já!** In: PRETTO, N; SILVEIRA, S. A. (Org). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>>. Acesso em: Julho/2015

PRETTO, N. de L. **Redes colaborativas, ética hacker e educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>>. Acesso em: Julho/2015

PRETTO, N. L. **Professores-autores em rede.** In: ROSSINI, B. C. e PRETTO, N. L. Recursos Educacionais Abertos práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo. Salvador.2012
<http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>

PRETTO, N. L.. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre.** In: BARRETO, Raquel G. (Org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. P 29-53.

TAPSCOTT. D. The digital economy. New York: McGraw-Hill. 2014.

TAPSCOTT. D. Macrowikinomics: new solutions for a connected planet. Penguin. 2010.

TAPSCOTT. D. **Grown up digital: How the Net generation is changing your world.** New York: McGraw-Hill. 2009.

SANTAELLA, L. **Das culturas das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.** Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

ZEICHNER, K. M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.** Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In BARBOSA, Raquel

Lazzari Leite (org). Formação de educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo: editora UNESP, 2002, p. 35- 55.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e revisão de Elsa Garrido. In Revista de Educação Brasileira, nº9, set/out/nov/dez/, 1998, p. 76-87

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: _____. Cuaderno de pedagogia. P. 44-49, 1993.

DESIGN PEDAGÓGICO E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: UM CASO DE INOVAÇÃO DA SALA DE AULA COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

PEDAGOGICAL DESIGN AND LEARNING SPACE: A CASE OF CLASSROOM INNOVATION WITH A VIEW TO THE IMPLANTATION OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES

José Artur Teixeira Gonçalves¹, Letícia Toni Silva²

¹Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Toledo Prudente Centro Universitário, Doutor em História pela UNESP/Assis, Coordenador do Laboratório de Apoio Pedagógico em Inovação Acadêmica (LAP), vinculado ao Consórcio STHM Brasil/LASPAU.

nepe.coordenador@toledoprudente.edu.br

² Discente do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Toledo Prudente Centro Universitário. Pesquisadora de IC.

leticiatonilva@hotmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O presente artigo analisa uma experiência de inovação no desenho do espaço da sala de aula tradicional para implantação de metodologias ativas de aprendizagem em uma instituição de ensino superior. O estudo de caso investiga os fundamentos pedagógicos da transformação da arquitetura escolar, evidenciando a articulação do espaço com as metodologias ativas, centradas no estudante, e que enseja a superação do modelo “panóptico” de sala de aula.*

Palavras chave: *Metodologias ativas. Arquitetura escolar. Inovação acadêmica.*

Abstract: *This article analyzes an innovation experience in the design of the traditional classroom space for the implementation of active learning methodologies in an institution of higher education. The case study investigates the pedagogical foundations of the transformation of the school architecture, evidencing the articulation of space with the active methodologies, centered on the student, and that leads to overcoming the "panoptic" model of the classroom.*

Keywords: *Active Learning, School Architecture, Academic Innovation.*

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar como um processo de inovação pedagógica, caracterizado pela adoção de metodologias ativas em uma instituição de ensino superior, ensejou a transformação do espaço da sala de aula, levando à ruptura com a arquitetura escolar tradicional, calcada no modelo que poderíamos chamar, utilizando o referencial de Michel Foucault, de “panóptico”.

A IES em questão situa-se no município de Presidente Prudente, Oeste do Estado de São Paulo e que, em 2017, mantinha 11 cursos superiores. Em 2013, a IES passou a introduzir, por meio do seu Laboratório de Apoio Pedagógico em Inovação Acadêmica (LAP), as

metodologias ativas Team-Based Learning, Peer Instruction, Problem-Based Learning e Project-Based Learning.

No bojo das mudanças pedagógicas, vieram as primeiras modificações na arquitetura da sala de aula, com a criação da Sala de Inovação (2015), e depois o Atelier de Projetos (2016) e a oficina de metodologias ativas (2017). Neste trabalho, focaremos a experiência de criação da primeira sala desenhada para a aplicação de metodologias ativas.

Instituição tradicional, com o corpo docente formado em sua maioria por bacharéis exercendo a atividade de ensino, a IES sempre organizou seu espaço em consonância com um modelo arquitetônico que apresenta notáveis similaridades com a organização das escolas dezenovistas:

a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção; a existência de suportes da escrita, como folhas soltas, cadernos e quadros-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas, e dos professores, em pé. (VIDAL, 2009, p. 28)

As metodologias ativas, incorporadas no momento em que a instituição completava seus 52 anos de fundação, vieram ressignificar o papel do professor e do aluno, tornando os estudantes protagonistas da aprendizagem, enquanto o docente passou a atuar, em um novo cenário, como um tutor, um facilitador da aprendizagem.¹⁶

Tomando como referenciais os trabalhos de Michel Foucault sobre a sociedade disciplinar, intentamos inicialmente contextualizar o modelo arquitetônico tradicional da sala de aula. Em seguida, procuramos dialogar com trabalhos na área de arquitetura escolar, identificando a ruptura paradigmática do espaço escolar orientado por modelos pedagógicos centrados no estudante. Por fim, apresentamos o caso de implantação da Sala de Inovação da IES. Para realização do artigo, elaboramos um estudo de caso exploratório, embasando nossas observações do espaço escolar da IES com pesquisa bibliográfica e documental.

2 O espaço escolar disciplinar

O modelo de sala de aula que conhecemos ainda nos dias de hoje (organizada com alunos enfileirados em carteiras como soldados em um quartel, com uma clara distinção

¹⁶ Importante observar que, segundo dados do LAP, as aulas expositivas tradicionais ainda são predominantes na instituição. Segundo dados da avaliação institucional, em 2016, cerca de 70% dos docentes empregaram alguma modalidade de metodologia ativa, embora o percentual de aulas expositivas ainda seja superior a 50%. Cf. RELATÓRIO..., 2017, mimeo.

hierárquica entre o “mestre”, aquele que ocupa o degrau mais alto ou tablado, e o aluno, bem como a transmissão simultânea da lição à classe) remonta ao século XIX (ARRIADA, NOGUEIRA, VAHL, 2012; VIDAL, 2009). Por trás deste modelo de organização, há um complexo sistema de poderes, característicos da sociedade disciplinar instaurada na modernidade pelo capitalismo.

As salas de aula, em geral retangulares, de tamanho reduzido e com um estrado na frente, com disposição dos bancos em fileiras, facilitavam o controle do professor sobre os alunos. (ARRIADA, NOGUEIRA, VAHL, 2012, p. 48)

No alvorecer da modernidade, entre os séculos XVIII e XIX, as instituições sociais vão ganhar um contorno disciplinar: a prisão, o convento, a fábrica e a escola se constituirão como espaço de controle e disciplina sobre os indivíduos. Como escreve Michel Foucault (2006, p. 88), a sociedade disciplinar mantém “vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão”. Como na prisão, com sua estrutura “panóptica”, a escola exercerá também esta vigilância sobre o indivíduo.

A escola vai ter relevante papel neste processo disciplinador. Segundo Thelma Moura (2010, p. 14), “A escola deve ser compreendida, a partir de Foucault como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno”.

A articulação de poderes e saberes irá produzir, na escola (e suas instituições análogas), um tipo de espaço físico destinado à vigilância perene, ao controle e disciplina dos indivíduos. Para Foucault, a disposição da sala de aula obedece toda uma lógica, que se constitui da articulação entre os corpos, o espaço e o tempo.

Foucault descreve as técnicas específicas no tocante à distribuição dos corpos no espaço institucionalizado. Segundo ele, no espaço disciplinar (o da sala de aula por excelência), ocorre o enclausuramento, o quadriculamento, a funcionalidade dos locais e a organização dos espaços.

De acordo com Michel Foucault (2004, p. 122), o modelo de convento irá se impor, pouco a pouco, aos colégios durante a modernidade, levando ao enclausuramento ou encarceramento do estudante no espaço escolar, segundo o conhecido modelo de internato. No entanto, ainda segundo este pensador, o princípio da “clausura” não é constante nem indispensável, nem mesmo “suficiente nos aparelhos disciplinares”. Isto porque o espaço

escolar é controlado de maneira muito mais fina e sutil a partir do dispositivo de quadriculamento (FOUCAULT, 2004, p. 123).

Foucault (2004, p. 123) explica este princípio de “localização imediata” ou quadriculamento:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo [...]. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há para repartir [...]. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um [...].

O sofisticado controle sobre os indivíduos no espaço escolar – daí a finalidade de sua organização como o conhecemos desde o século XIX –, se exerce por outros mecanismos deslindados por Foucault. Segundo Cardoso (2011, p. 93),

A funcionalidade dos locais – células, carteiras – dá a possibilidade para o professor testar o lugar individualizado dos corpos, seja ao lado da parede, seja na frente perto de sua mesa. Sendo assim, é necessário arrumar, acomodar os corpos no espaço de modo a torná-lo mais útil possível. Na escola, a princípio, os menores (de altura) alunos sentam-se nas carteiras da frente, mas a permanência ou não dependerá do processo produtivo da ação escolar que se espera, em sua maioria: condicionado ao comportamento e desempenho da aprendizagem.

Assim, a organização do espaço coaduna com o sistema produtivo: quanto mais organizado, mais útil e, conseqüentemente, mais produtivo se torna o sujeito das tecnologias do poder. A organização do espaço, segundo Foucault, segue uma lógica alicerçada em níveis: a princípio por faixa etária e, posteriormente, quanto às atividades executadas (CARDOSO, 2011, p. 93).

3 Arquitetura Escolar

Como pudemos apreender com Michel Foucault, o espaço escolar corresponde a uma “produção social histórica”, que nos dizeres de Rita Gonçalves (1996, p. vii), “expressa e influencia, dialeticamente, uma concepção de mundo”. A tomada de consciência deste caráter histórico e socialmente produzido do espaço escolar levou a arquitetura a estabelecer um diálogo com a educação (DOREA, 2013, p. 163).

Segundo esta perspectiva, “o espaço escolar configurou-se como possibilidade de diálogo entre a arquitetura e a educação, ambas responsáveis pela organização e pela ocupação do espaço físico da escola, bem como com a sua utilização, além de tudo, como espaço educativo”. (DOREA, 2013, p. 163). Para Viñao Frago (1998, p. 75), “a escola como instituição ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa”. Em outras palavras, “o espaço não é neutro. Sempre educa”.

Alvares e Kowaltowski (2013; 2015) exemplificam as transformações no design da sala

de aula em conformidade com os princípios pedagógicos, indicando que o desenho da sala de aula está a serviço de uma concepção de mundo específica.

Assim, a sala de aula de tradicional (que identificamos como panóptica, seguindo a leitura de Foucault) configura seu layout de forma a criar um ambiente de aprendizagem “austero”, “disciplinado” e de “fácil supervisão dos adultos” (ALVARES; KOWALTOWSKI, 2015, p. 80). O professor posiciona-se à frente da sala, evidenciando seu papel de “autoridade” e “elemento central no ensino”, enquanto o aluno mantém-se passivo. Tal espaço objetiva, ainda segundo as autoras, “formar através da disciplina e da memorização”.

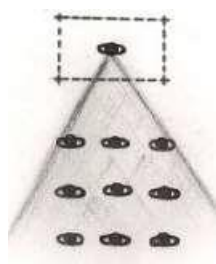


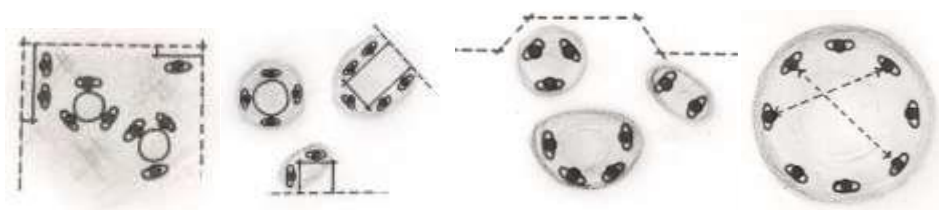
Figura 1 – Layout predominante na abordagem tradicional
Fonte: ALVARES; KOWALTOWSKI, 2015, p. 80

Por outro lado, a abordagem socioconstrutivista pressupõe a ruptura com o espaço ordenado e disciplinar da pedagogia tradicional.

O ambiente de aprendizagem passa, segundo Alvares e Kowaltowski (2015, p. 80),

a promover a interação social. Predominam espaços como hall de entrada, nichos, bibliotecas com área para trabalhos em grupos, espaços de vivência internos e externos, salas de aula próprias para trabalhos em grandes e pequenos grupos.

Os alunos podem trabalhar melhor na solução de problemas, tornando-se o elemento central do processo de aprendizagem. Ante o papel mais ativo dos alunos, o professor torna-se um facilitador da aprendizagem. Como destacam Alvares e Kowaltowski (2015, p. 80), na abordagem sociointeracionista, a proposta pedagógica é formar por meio da interação social.



Figuras 2, 3, 4 e 5 – Layout de ambiente de aprendizagem conforme a abordagem socioconstrutivista

Fonte: ALVARES; KOWALTOWSKI, 2015, p. 80

Seguindo a trilha dos autores que abordam a temática da arquitetura escolar, podemos perceber que “conscientemente ou não, muitas instituições escolares aderiram ao panoptismo arquitetônico, seja no projeto de um campus, seja na construção de pequenos prédios de salas de aula” (MELATTI, 2004, p. 33). Esta tendência, no entanto, tem sido desconstruída, à medida que a arquitetura dialoga com a educação visando a promoção de um novo espaço, mais centrado no estudante e na aprendizagem do que na disciplinarização dos corpos.

É com este olhar que analisaremos o caso da implantação da sala de metodologias ativas pela IES estudada.

4 Um caso de inovação no espaço escolar

A primeira sala de aula projetada especificamente para prática de metodologias ativas na Toledo Prudente Centro Universitário (IES localizada em Presidente Prudente, município no Oeste do Estado de São Paulo) foi implementada no primeiro semestre de 2016 (ARQUITETURA..., 2015). Fundado em 1961, até então o Centro Universitário dispunha de salas de aula convencionais (próximas ao layout da figura 1, pedagogicamente mais alinhadas à aprendizagem tradicional), além de outros ambientes de ensino, como laboratórios e auditórios.

A inovação no espaço físico veio na esteira da implantação de uma política de inovação acadêmica, que foi formalizada em 2013 com a criação do Laboratório de Apoio Pedagógico em Inovação Acadêmica (LAP). Segundo o site do LAP, sua missão consiste no estudo, desenvolvimento, capacitação e formação docente para uso de metodologias ativas na IES e implementação de ações inovadoras na sala de aula. Embora a formalização da inovação tenha ocorrido em 2013, a alta gestão da IES já participava antes disso de missões em instituições estrangeiras como Harvard e Massachusetts Institute of Technology (MIT), conhecidas por modificarem o layout da sala de aula em prol de uma aprendizagem mais eficaz, como a sala TEAL, do MIT, na qual os alunos trabalham colaborativamente, com acesso a recursos tecnológicos e não há mais um foco unidirecional na sala: o professor fica ao centro da classe e há telas e quadros brancos em todas as paredes, conforme abaixo:



Figuras 6 e 7 – Croqui da sala TEAL, do MIT; ao lado, fotografia da sala com alunos trabalhando

Fonte: Technology Enabled Active Learning. Disponível em: <http://web.mit.edu/8.02t/www/802TEAL3D/teal_tour.htm> Acesso em: 20 jan. 2017.

A institucionalização da inovação galgou outro estágio com a adesão da Toledo Prudente, em 2014, ao STHM Brasil, consórcio de instituições de ensino brasileiras com LASPAU (Academic and Professional Programs for the Americas), vinculado à Universidade de Harvard, para disseminação de inovação pedagógica e na gestão das IES brasileiras. Desde então, a Toledo Prudente vem implantando metodologias ativas de aprendizagem, notadamente Peer Instruction, Team-Based Learning, Problem-Based Learning, Project-Based Learning e Flipped Classroom.

A adoção de novas estratégias pedagógicas, com metodologias centradas na aprendizagem ativa dos estudantes ensejou a interferência no espaço físico da sala de aula. Por isso, no segundo semestre de 2015, a Pró-Reitoria Acadêmica lançou, juntamente com o curso de Arquitetura e Urbanismo, um concurso para o desenho do layout da “Sala de Inovação”. O concurso, destinado aos estudantes do então recém-implantado curso de Arquitetura e Urbanismo, abriu um diálogo entre a Reitoria, estudantes e LAP para a criação de um espaço que desse tangibilidade às inovações, até então adaptadas a salas de aula convencionais. Sete equipes de alunos apresentaram projetos, que foram julgados por um júri composto por engenheiros, arquitetos, Pró-reitora, docentes e LAP. O projeto vencedor foi das alunas Maria Eduarda Silva e Renata de Souza Santos, que participaram também da implementação do espaço, desenho do mobiliário e pintura do ambiente.¹⁷

¹⁷ Cf. os links [http://toledoprudente.edu.br/pagina_dinamica.aspx?id=5743&p=22_noticias&busca=seu projeto](http://toledoprudente.edu.br/pagina_dinamica.aspx?id=5743&p=22_noticias&busca=seu%20projeto) e [http://toledoprudente.edu.br/pagina_dinamica.aspx?id=5706&p=22_noticias&busca=seu projeto](http://toledoprudente.edu.br/pagina_dinamica.aspx?id=5706&p=22_noticias&busca=seu%20projeto)

O espaço, denominado “Sala de Inovação”, comporta 60 estudantes. A sala foi equipada com mesas articuláveis, possibilitando a formação de grupos com números variados de integrantes. Nas paredes, quadros brancos e templates para criação de projetos em Canvas, além de telão para multimídia. Ao fundo da sala, há um balcão mais alto, com banquetas, sendo que este ambiente é separado de uma área com sofá e puffs por um quadro de vidro, onde os alunos podem escrever e colar adesivos dos projetos (figura 8).



Figura 8 – Vidro para escrita dinâmica separando dois ambientes da sala de metodologias ativas: sofás, banquetas e puffs também fazem parte da sala de aula.

Fonte: Elaboração de Maria Eduarda Silva e Renata de Souza, autoras do projeto da Sala de Inovação da Toledo Prudente.

A sala foi criada com base em algumas premissas: espaço integrado; comunicação multidirecional; professor no papel de tutor e o aluno como protagonista da aprendizagem; focado em conteúdos e competências; verbos: pensar, discutir, interagir, criar; atividades simultâneas. Tais premissas ou características foram chamadas pelo LAP de “modelo interativo” de sala de aula, que se diferencia do modelo “passivo” de sala de aula, que se caracteriza por: espaço compartimentado; comunicação unidirecional; professor desempenha papel de transmissor e o estudante o de receptor passivo; focado em conteúdos; verbos: transmitir/memorizar; uma única atividade.



Figura 7 – Estudantes em aula na Sala de Inovação da Toledo Prudente: mesas articuladas e pontos difusos de atenção, como quadro branco, telão de projeção, *templates* para Canvas e quadros para que os alunos criem ideias

Fonte: Assessoria Imprensa da Toledo Prudente Centro Universitário

Depois da implantação da Sala de Inovação, em 2016, a IES vem criando outros espaços focados nas metodologias ativas, como Ateliê de Projetos e Oficina de Metodologias Ativas, testando outros layouts e tipos de mobiliário, mas fugiria ao escopo do trabalho discutir estas outras experiências.

6 Considerações finais

Como se pode observar no caso relatado, a mudança no espaço da sala de aula evidencia uma ruptura com o modelo disciplinar/tradicional, embora o espaço da IES ainda continue organizado privilegiadamente em salas de tipo tradicional. No entanto, tal mudança projetada e iniciada reflete a adoção de uma nova perspectiva ou visão de mundo, centrada em novos paradigmas de aprendizagem, como da aprendizagem ativa.

Assim, a inovação do espaço vem alicerçada em um projeto pedagógico orientado à transformação dos espaços de aprendizagem, calcada na adoção de metodologias ativas sob um viés socioconstrutivista: aprendizagem entre pares, aprendizagem baseada em times, grupos tutoriais de aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas.

A sala de aula passa então a refletir a premissa pedagógica do conhecimento produzido pela interação dos pares e dos grupos, tendo o protagonismo e participação ativa dos estudantes como um elemento central da aprendizagem

Também se destaca aqui o protagonismo que os estudantes de arquitetura tiveram na produção do espaço da “nova” sala de aula. Foram eles que conceberam, planejaram e puderam implementar a Sala de Inovação.

Referências

ALVARES, Sandra Leonora; KOWALTOWSKI, Doris Catherine Cornélie Knatz. Programando a arquitetura escolar. In: **Anais do VIII Encontro Latinoamericano de Conforto Ambiental Construído (ELACAC)**. Brasília, 25 a 27 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.dkowaltowski.net/wp-content/uploads/2014/12/PROGRAMANDO-A-ARQUITETURA-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1649/1025>> Acesso em 17 fev. 2017.

_____. Programando a arquitetura da aprendizagem. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 72-84, abr./jun. 2015. ISSN 1980-6809. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/parc/article/view/8634983>>. Acesso em: 19 out. 2015.

CARDOSO, José Tiago. **Disciplinamento corporal**: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas. 2011. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93627>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 31ª Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola**: Disciplinar, examinar, fabricar 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MELATTI, Sheila Pérsia do Prado Cardoso. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2004.

RELATÓRIO de inovação acadêmica Toledo 2016. Laboratório de Apoio Pedagógico em Inovação Acadêmica. 2017, mimeo.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares.

Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

ENSINO TÉCNICO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM RETRATO DO ATENDIMENTO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULISTA

DISTANCE EDUCATION TECHNICAL EDUCATION: A PORTRAIT OF THE SERVICE AND PUBLIC POLICIES FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN SÃO PAULO

Paulo Roberto Prado Constantino¹, Márcia Regina de Oliveira Poletine²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP Marília

Grupo de Supervisão Educacional – Gestão Pedagógica – Regional Marília – Centro Paula Souza
pconst2@gmail.com

² Grupo de Supervisão Educacional – Gestão Pedagógica – Regional Marília – Centro Paula Souza
mpoletine@gmail.com

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *Apresenta um recorte sobre a situação atual do ensino técnico na modalidade a distância em escolas técnicas estaduais. Por meio de pesquisa documental, demonstra que a oferta pública de matrículas na modalidade praticamente dobrou no período compreendido entre 2010 e 2016, revelando as iniciativas de investimento e as orientações de políticas públicas do Estado de São Paulo.*

Palavras chave: *Educação profissional, Educação a distância, Políticas públicas.*

Abstract: *This article presents a clipping about the current situation of vocational education in E-learning based in State of São Paulo Technical Schools. Through documentary research, it shows that the public offering of the modality increased double between 2010 and 2016, revealing the investment initiatives and public policy guidelines of the State.*

Keywords: *Vocational education, E-learning, Public policy.*

1 Introdução

O artigo apresenta um recorte sobre a situação atual do ensino técnico na modalidade Ead em escolas técnicas estaduais, revelando as iniciativas de investimento e as orientações de políticas públicas do Estado de São Paulo.

O Centro Paula Souza [CPS], instituição autárquica que articula a educação profissional pública paulista, mantém 220 escolas técnicas [Etecs] distribuídas por todo o Estado, além de 66 Faculdades de Tecnologia, com cerca de 290 mil alunos somente em suas habilitações técnicas e tecnológicas (CPS, 2017). Apenas no primeiro semestre de 2017, 4260 alunos cursaram alguma modalidade de ensino técnico a distância em seus 71 polos estabelecidos nas Etecs da capital e do interior.

O interesse na temática justifica-se pelo fato do CPS ser citado explicitamente em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2014-2024 (ALESP, 2016, p.126) e, em

caso pontual, referindo-se à educação profissional a distância, em uma das estratégias correlacionadas. Ressaltamos, por exemplo, a meta 11 do PEE que visa “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126); ou, “expandir a educação profissional e tecnológica pela modalidade de educação a distância, assegurando padrão de qualidade” (ALESP, 2016, p.126).

Seguindo-se o disposto nestas diretrizes de políticas públicas mais amplas, observamos que na última década foi criado um departamento específico na instituição para desenvolver a modalidade Ead em nível técnico ou qualificação básica, a saber, o Grupo de Estudo de Educação a Distância [GEEaD] ligado à Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico [Cetec] do Centro Paula Souza. Além disso, não obstante a instituição apresentar registros de atividades de ensino a distância desde o segundo semestre do ano 2000, mais recentemente, eventos como “I Seminário sobre Cultura Digital e Educação a Distância”, em 09 de agosto de 2016, foram dedicados exclusivamente à temática. Também observamos o aumento das atividades de formação continuada na área (CETEC, 2017), destinadas aos professores da instituição. Estes seriam indicativos de uma política pública estruturada para o período, e que nos serviu como gatilho para as primeiras aproximações ao objeto da pesquisa.

Posto isto, procuramos compor este retrato do atendimento do ensino técnico a distância, compreendido no Estado de São Paulo entre os anos de 2010 e 2016 pelas Escolas Técnicas Estaduais ligadas ao CPS, conforme relato a seguir.

2 Desenvolvimento

Quanto aos objetivos, realizamos uma pesquisa explicativa, nos moldes delineados por Gil (2002), caracterizada pela preocupação em “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.42), aprofundando o conhecimento sobre a realidade dos cursos técnicos na modalidade a distância nas Etecs. O método empregado foi o da pesquisa documental (GIL, 2002, p.45), valendo-se inicialmente dos dados obtidos por meio de documentos oficiais e dos bancos de dados institucionais.

A coleta dos dados e tratamento das informações foi realizada durante os meses de

dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, por ocasião de estudos internos sobre as demandas em processos seletivos e aproveitamento escolar nos cursos da modalidade EaD, realizados pelos autores junto ao Grupo de Supervisão Educacional – Gestão Pedagógica na região de Marília/SP das Etecs, onde atuam. Informações úteis também nos foram prestadas pelo professor Carlos Augusto de Maio, um dos coordenadores do trabalho do GEEaD da instituição.

Informamos, à título de caracterização histórica do objeto de nossa pesquisa, que os cursos técnicos em modalidade a distância foram iniciados no CPS sob o nome de Telecurso TEC, como:

um programa de formação técnica e qualificação profissional a distância. Foi criado com a parceria entre o Governo do Estado de São Paulo – por meio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) – e a Fundação Roberto Marinho (FRM), com o objetivo principal de expandir a oferta de ensino profissional no Estado de São Paulo e posteriormente em todo o país, pautado pelo uso de modernos recursos tecnológicos (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e numa metodologia diferenciada (FREITAS et. al., 2012, p.04).

As atividades do programa seriam iniciadas no ano de 2007, por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, para a primeira implantação da modalidade semipresencial no município (FREITAS et. al., 2012, p.05). Programas semelhantes seriam ofertados nos anos seguintes, em parcerias com secretarias estaduais de educação de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, por exemplo (LÚCIO; RODRIGUES, 2013; SACILOTTO, 2013). Em 2010, o Centro Paula Souza adotaria definitivamente o programa de ensino técnico EaD em suas escolas técnicas estaduais. No início de 2017, elas já ofereciam seis diferentes habilitações técnicas nos polos baseados em 71 Etecs: Técnico em Administração, Comércio, Eletrônica, Guia de Turismo, Informática e Secretariado. De acordo com as informações dispostas no website da instituição, os cursos são oferecidos em três formatos de ensino técnico distintos:

a) Semipresencial – em que o aluno conta com aulas presenciais e a distância, com o suporte de um professor orientador presencial e o Ambiente Virtual de Aprendizagem [Moodle];

b) Online – no qual as turmas são permanentemente apoiadas por um tutor e toda informação se dá exclusivamente por meio da Internet com o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem. O exame para certificação é presencial e o ingresso para ambas as modalidades ocorre por meio de um processo seletivo – o Vestibulinho.

c) Aberto – em que os estudantes participam totalmente a distância e individualmente dos cursos, acompanhando as atividades propostas nos livros didáticos, na plataforma de aprendizagem e assistindo às videoaulas, com um exame presencial para fins de certificação semestral (CPS, 2017).

Situamos ainda, alternativamente, na instituição:

- Os MooC, cursos livres a distância, totalmente online e gratuitos, com duração média de 30 horas, sem processos seletivos para o ingresso. Existem com a opção de se concluir o curso com ou sem a emissão de certificação, em formações sobre *AutoCad*, *Canvas*, Gestão de Pessoas, Gestão do Tempo ou Mercado de Trabalho. Um levantamento do GEEAD apontava que a procura pelos cursos livres *online* na modalidade Mooc havia saltado de cerca de 600, em dezembro de 2016, para mais de 6 mil inscrições apenas no mês de janeiro de 2017. O total de inscritos nos cursos livres chegou a cerca de 35.000 ao final de fevereiro de 2017;

- Uma modalidade de educação de jovens e adultos semipresencial, que contava com 1600 alunos no primeiro semestre de 2017;

- As faculdades de tecnologia [Fatec], que também têm adaptado seus currículos presenciais para as atividades em formato semipresencial, por meio de projetos e disciplinas especiais;

- Os cursos de especialização em nível de aperfeiçoamento, como o curso semipresencial “Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, ofertado no âmbito do Programa Federal Brasil Profissionalizado, para professores ligados à educação básica e profissional de diversas instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo; o Programa de Formação Pedagógica para a Educação Profissional, destinado aos professores graduados que ainda não disponham de uma licenciatura; e as especializações e MBA ofertadas pela Pós-Graduação do CPS.

No caso específico das turmas de ensino técnico na modalidade EaD em seu formato aberto, *online* ou semipresencial, foco de nossa pesquisa, o gráfico abaixo demonstra a tendência de aumento nas matrículas comparando as turmas do primeiro semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2016. O recorte considera, para seu marco inicial, a implantação definitiva da modalidade nas escolas técnicas estaduais, após os primeiros pilotos e ofertas externas realizados até a primeira data:

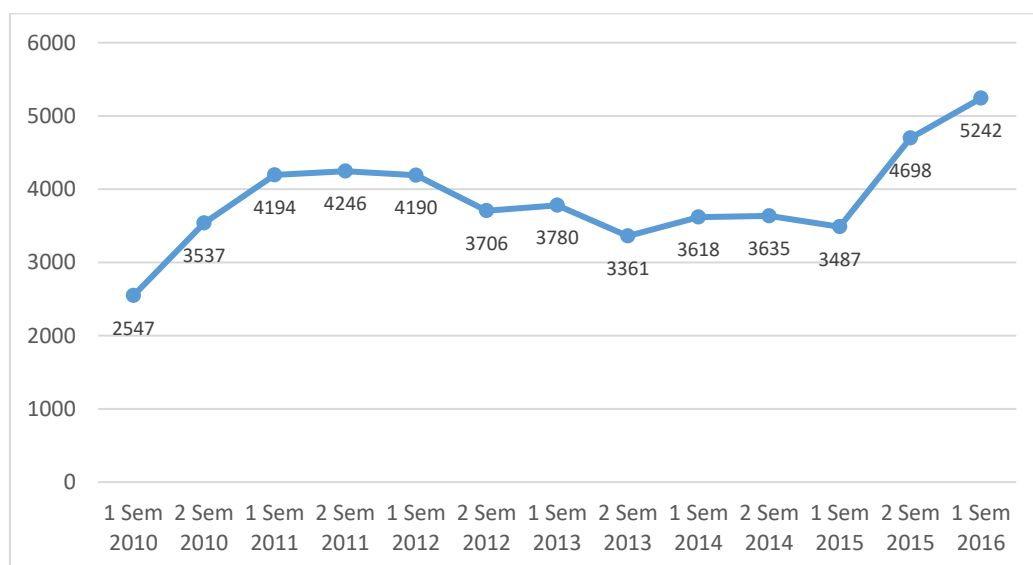


Gráfico 1 – Número de matrículas nos cursos Técnicos na modalidade Ead no Centro Paula Souza

Fonte: Banco de Dados da Cetec (CETEC, 2017).

Tendo sido observados dois grandes momentos de ascensão, entre 2010-2012 e 2015-2016, é preciso assinalar que, desde 2015, a oferta de ensino técnico na modalidade a distância apresenta novamente uma forte alta, que coincide com os investimentos específicos da instituição nestes cursos, revelados no aumento do número de turmas nos polos [de 44 no primeiro semestre de 2014 para 94 no primeiro de 2016, apenas nos formatos semipresencial e *online*, já que o formato aberto não configura turmas] que acentuaram a elevação da taxa de matrículas.

Ao final da série histórica em 2016, a participação da EaD em nível técnico se tornou significativa quando comparada às matrículas nas modalidades presenciais. Se relacionarmos todos os 5 cursos técnicos a distância oferecidos no primeiro semestre de 2016 – Técnico em Administração, Comércio, Eletrônica, Informática e Secretariado com seus correspondentes na modalidade presencial, verificaremos uma presença importante de matrículas em EaD na instituição:

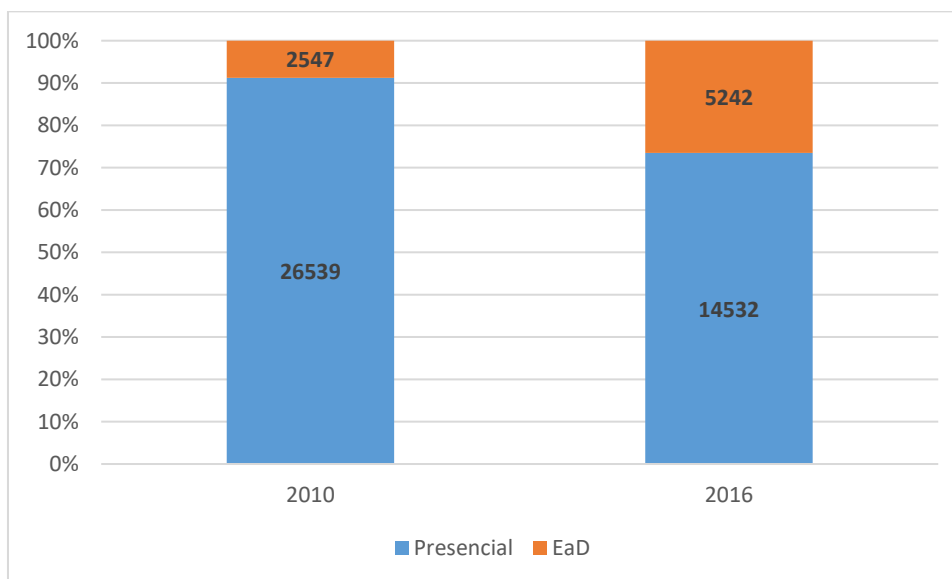


Gráfico 2 – Participação das modalidades presencial e EaD no total de matrículas dos cursos técnicos em Administração, Comércio, Eletrônica, Informática e Secretariado do Centro Paula Souza, nos primeiros semestres de 2010 e 2016.

Fonte: Banco de Dados da Cetec (CETEC, 2017).

Os cursos presenciais e Ead referidos totalizaram 19.774 matrículas no primeiro semestre de 2016, das quais 26,5% foram feitas nos diferentes formatos da modalidade EaD. Em 2010, a participação dos cursos Ead nas 29.086 matrículas do mesmo grupo de cursos, era de apenas 8,7% [considerando 26.539 nos presenciais e 2547 EaD]. Os cursos técnicos EaD ampliaram sua participação não apenas no número absoluto de matrículas do CPS, como também na proporção relacionada aos seus correspondentes ofertados presencialmente.

A preocupação com a ampliação do ensino técnico a distância revela-se também nos discursos, presentes nas publicações institucionais de circulação informativa [CPS, 2015a; CPS 2015b] ou acadêmica [FREITAS et. al., 2012; LUCIO; RODRIGUES, 2013], que tomamos por exemplo. Mas deixaremos tal abordagem para pesquisas futuras, dado o fôlego curto deste trabalho.

3 Considerações finais

Entre os resultados obtidos, demonstramos que o atendimento nos cursos técnicos a distância praticamente dobrou no período analisado, em números absolutos de matrículas. Sua participação relativa no total de matrículas dos cursos analisados, no cômputo das modalidades EaD e presencial, também teve forte ampliação. O baixo custo de implantação dos cursos do

eixo tecnológico de Gestão e Negócios [como o Técnico em Administração, Secretariado ou Comércio] certamente apoiou a tendência, além de se tratar de uma das áreas mais buscadas pelos estudantes, de acordo com os dados do último Censo Escolar disponível (INEP, 2013).

Quando comparado ao ensino técnico presencial, aponta-se o potencial para o avanço da modalidade EaD no Estado de São Paulo, especialmente nas regiões extremas e fronteiriças ou em pequenos municípios que apresentem dificuldades na implantação de outras modalidades de educação profissional. Também não se deve negligenciar suas possibilidades alternativas de qualificação dos trabalhadores que, devido às suas demandas de horários e emprego, não conseguiriam frequentar aulas regulares no período diurno ou noturno em um calendário escolar presencial.

No campo das políticas públicas, expandir as matrículas em EaD seria uma forma dos governantes atenderem ao preconizado no Plano Estadual de Educação [ALESP, 2016] de São Paulo, que incumbiu diretamente o CPS como instituição prioritariamente responsável pela ampliação das matrículas de educação profissional, com a vantagem adicional de reduzir os custos operacionais para este atendimento, uma vez que a modalidade EaD nas Etecs aproveitasse de uma estrutura que já está posta nas escolas, como salas de aula, laboratórios específicos e acesso à internet.

Este atendimento está sendo parcialmente obtido, apesar do número de matrículas ter caído no grupo de 5 cursos focalizados [entre oferta presencial e EaD, cf. Gráfico 2], de 2010 para 2016 o número de escolas [de 187 para 220 Etecs] e matrículas [de 188.372 para 213.463] aumentou (CETEC, 2017), o que se explicaria pela abertura de novas habilitações nas Etecs, que pulverizaram esta demanda de cursistas, além do aumento real e a capilaridade de outros sistemas de educação profissional no Estado de São Paulo, como os Institutos Federais e o Sistema S.

Portanto, ao final deste brevíário, consideramos que o espaço para a educação técnica na modalidade a distância está de fato constituído e apto às novas intervenções e políticas públicas para seu incremento.

Referências

ALESP. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127.

CETEC. **Banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico**. São Paulo: CPS, 2017.

CPS. **Revista do Centro Paula Souza**, ano 9, n.46, mai.jun. 2015a.

_____. **Revista do Centro Paula Souza**, ano 9, n.46, mai.jun. 2015b.

_____. **Perfil e histórico do Centro Paula Souza**. Disponível em: < <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FREITAS, C.B et al. Telecurso TEC – Educação Técnica e Qualificação Profissional: um a experiência exitosa em educação pública a distância no Brasil, **Revista Doctrina Ead**, Geead, nov., 2012, p.04-08.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Censo escolar 2013**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

LÚCIO, A.; RODRIGUES, S.R.T. Trajetória da educação profissional técnica a distância no Centro Paula Souza – anos de histórias em dados, **Revista Doctrina Ead**, Geead, v.1, jul., 2013, p.20-29.

SACILOTTO, J.V. A implantação do Telecurso TEC: relatos de uma experiência de supervisão escolar em educação a distância, **Revista Doctrina Ead**, Geead, v.1, jul., 2013, p.30-38.

EVASÃO E PLÁGIO: ESTRATÉGIAS DE MEDIÇÃO PEDAGÓGICA UTILIZADA POR TUTORES ONLINE

EVASION AND PLAGIARISM: PEDAGOGICAL MEDIATION STRATEGIES USED BY ONLINE TUTORS

Tamara de Lima¹, Lorayne de Freitas Santos²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP/campus Presidente Epitácio
tamara.lima@ifsp.edu.br

² Neurofisio Intensiva
loraynedefreitas@gmail.com

Resumo: *O presente artigo foi fruto de uma pesquisa realizada com tutores online que atuaram em um curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014-2015). O referido curso foi oferecido na modalidade semipresencial aos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, através da Rede de Formação de Professores – Redefor - em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Nosso intuito foi analisar os principais problemas enfrentados pelos tutores em seu cotidiano profissional, no que tange à mediação pedagógica. Em um levantamento prévio descobriu-se que a evasão e o plágio constituíam-se em dois dos principais desafios enfrentados pelos tutores em seu trabalho. Assim, as estratégias utilizadas por esses profissionais para sanar tais problemas foi o foco do presente estudo.*

Palavras chave: *Tutoria. Mediação pedagógica. Evasão. Plágio*

Abstract: *This article was the result of a research carried out with online tutors who participated in a Specialization course in Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2014-2015). This course was offered in the semi-presential to the teachers of the state education network of São Paulo, through the Teacher Training Network - Redefor - in partnership with the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp. Our intention was to analyze the main problems faced by the tutors in their professional daily, in what concerns the pedagogical mediation. In a previous survey, it was discovered that evasion and plagiarism constituted two of the main challenges faced by tutors in their work. Thus, the strategies used by these professionals to remedy such problems was the focus of the present study.*

Keywords: *Tutoring. Pedagogical mediation. Evasion. Plagiarism*

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA E A METODOLOGIA

Nosso estudo se baseou no trabalho realizado por uma das equipes de tutores online do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014-2015), oferecido pela Rede de Formação de Professores (Redefor) em parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Para o ingresso, esses profissionais passaram por um processo seletivo de provas e títulos que ficou a cargo da Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp). Eles foram contratados para prestar serviço durante 30 horas semanais, presencialmente no polo de apoio.

Para a consecução dos objetivos propostos foram realizadas pesquisas de campo com observações acerca do trabalho dos tutores e das interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA), bem como, entrevistas com 13 tutores. A faixa etária desses profissionais estava entre 24 e 50 anos. Como a exigência do processo de seleção era possuir curso de nível superior em qualquer área, a formação acadêmica era heterogênea, a maioria formada em cursos de Licenciatura, a saber, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia e 1 formado em Comunicação Social; sendo um doutorando, seis mestres e mestrandos em suas respectivas áreas de formação ou em Educação. O grupo era composto em sua maioria por pessoas do sexo feminino (12). Do total, cinco possuíam experiência anterior como tutor online e os demais atuavam pela primeira vez.

Em seu trabalho, eram auxiliados por um professor especialista que atuava presencialmente no polo e a distância, através de uma sala virtual, por coordenação, autores das Disciplinas e equipe técnica, a distância, em salas virtuais específicas. Nessas salas de acesso restrito recebiam orientações semanais e podiam solucionar dúvidas e problemas que viessem a ter, seja de âmbito pedagógico, estrutural ou técnico. Essas salas constituíram-se em *locus* privilegiado de nossa pesquisa, pois permitiram observar os dilemas dos tutores frente à orientação e formação de seus cursistas. Ainda, recebiam formação com os autores a cada início de nova Disciplina.

Cada turma, composta por 35 cursistas, em média, ficava a cargo de um tutor. A turma era composta por profissionais que atuavam no quadro do magistério da rede estadual paulista, sendo formado por professores, coordenadores de ensino fundamental e médio, professores do núcleo pedagógico, vice-diretores, diretores e supervisores de ensino.

O curso abrangeu sete áreas diferentes em nível de especialização: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com duração de 12 meses; Educação Especial nas áreas de Deficiência Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, com duração de 18 meses. Foram oferecidas 1.600 vagas, das quais todas foram preenchidas pelas cidades que compõem as 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo. Essas especializações cumpriam o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996):

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Nos dias atuais, com a expansão da EaD, aliada ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, os cursos de formação continuada para profissionais do magistério têm mostrado preferência por essa modalidade de ensino. Algo perfeitamente compreensível, haja vista que, os cursos de EaD abrangem um número bem maior de alunos, com um custo benefício reduzido. Além disso, permite aos professores, adequarem a realização do curso com a sua rotina de trabalho que, muitas vezes, abrange dois ou três períodos do dia, o que dificulta a realização de cursos presenciais.

No caso dos cursos acima citados, a modalidade escolhida foi a semipresencial, isso porque, ao longo do período ocorreram dez Encontros Presenciais aos sábados, no período da manhã, com duração de 4 horas, sob a supervisão de um tutor presencial. O curso também previa dois momentos presenciais para realização de provas e uma ocasião para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. Ao longo das Disciplinas, os cursistas podiam contar com textos, vídeos, jogos e todas as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem que utilizava a plataforma *Moodle*. As atividades a distância eram realizadas semanalmente, ou seja, a cada semana um novo rol de atividades referente a uma Disciplina específica “entrava no ar”. Para orientá-los contavam com o auxílio de um tutor online, responsável por toda a mediação pedagógica no AVA: responder dúvidas, mediar fóruns, avaliar atividades e elaborar *feedbacks*, fazer controle de frequência e notas, etc.

Percebe-se que esse profissional tem um papel central no processo ensino-aprendizagem, a ele sendo creditado, muitas vezes, o sucesso ou não do curso. Assim, as autoras desse artigo foram instigadas a analisar os principais problemas e entraves com que se deparam os tutores em seu dia-a-dia e que podem dificultar o bom andamento do curso e o seu aproveitamento pelo cursista. É importante ressaltar que não se tratam de dificuldades específicas do curso em questão, mas que são comuns a qualquer curso de EaD. Não foi possível esgotar no espaço desse artigo esse tema, por isso fizemos algumas escolhas que nos levaram a trabalhar com algumas questões específicas, como a evasão e o plágio.

2 EVASÃO

Nos últimos anos, a Educação a Distância (EaD) tem crescido consideravelmente e contribuído muito para a formação e capacitação de profissionais que vivem em lugares mais afastados dos grandes centros. De acordo com Maia e Mattar (2011), os alunos de EaD podem manipular o tempo e o espaço em favor da educação, em outras palavras, o aluno adquire maior autonomia para estudar onde e quando puder.

No entanto, ainda que haja essa flexibilidade, as altas taxas de evasão nos cursos em EaD chamam atenção e precisam ser analisadas, afim de que ações preventivas capazes de reduzir a evasão possam ganhar força. Vários fatores podem influenciar no sucesso do curso, como:

[...] uma definição clara do programa, a utilização correta do material didático, o uso correto de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos e entre os alunos e a capacitação dos professores. Além desses pontos, a evasão pode também ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso. (SANTOS, 2008, p. 2)

Segundo a pesquisadora Maria de Lourdes Coelho (2002), a ausência da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos é indicada como uma das causas da evasão, outro fator que pode

influenciar a desistência do cursista é a falta de domínio técnico do uso do computador, além de dificuldades em expor ideias em uma comunicação escrita e a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física.

Os dados levantados pelo Censo EAD.BR 2014 indicam que a maioria das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância e cursos semipresenciais, registraram índice de evasão em torno de até 25%. (CENSO EAD BR, 2014, p. 76-77). O Censo EAD. BR 2015 revelou que a maioria das instituições que ofereceu cursos regulamentados totalmente a distância apresentou evasão entre 26% e 50%. Já nos cursos semipresenciais a maioria registrou taxas de evasão entre 11% e 25% (CENSO EAD BR, 2015, p. 46).

Ainda de acordo com os participantes do Censo EAD.BR 2014, seja em cursos totalmente EaD ou semipresenciais, a falta de tempo para estudar e participar do curso lidera o ranking da evasão, em seguida vem a falta de adaptação à metodologia e, em terceiro, o acúmulo de atividades no trabalho. (CENSO EAD.BR, 2014, p. 76-77). Já em 2015, o Censo apontou que, os motivos da evasão se deram, respectivamente, por falta de tempo, seguido por questões financeiras e por falta de adaptação à modalidade EaD ou à metodologia do curso. (CENSO EAD.BR, 2015, p. 47-48). Os dados revelam que estudar a distância exige disciplina e organização.

No curso acompanhado pela presente pesquisa, o percentual de evasão era considerado baixo, já que a desistência acarretava ao professor/gestor alguns ônus. Segundo informações encontradas no *Manual do Cursista*, o desistente era obrigado a devolver os valores que o Poder Público houvesse desembolsado pelo desenvolvimento do curso de pós-graduação caso cancelasse sua matrícula após o trigésimo dia do início do curso, fosse reprovado em virtude de baixa frequência, abandonasse o curso ou perdesse o vínculo com a SEE-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). Além de pagar, os desistentes ficavam impedidos de realizar cursos ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) com carga horária superior a 60 horas por um período de dois anos e também não podiam atuar como professor-tutor nas ações da EFAP.

Ainda que existissem esses encargos aos desistentes, estratégias de prevenção à evasão eram constantemente incentivadas pela equipe de coordenação do curso, tendo em vista que o objetivo não era reprovar ou incentivar a desistência, mas sim formar profissionais.

No cotidiano de trabalho dos tutores analisados algumas medidas eram adotadas em auxílio ao cursista que estava propenso à desistência, como por exemplo, a flexibilização de prazos e o incentivo afetivo. Para isso, diversos meios eram disponibilizados para facilitar o contato entre o estudante e o tutor, como e-mail, telefone e mensagem de texto. Além dessas medidas, corriqueiramente os tutores online contavam com o apoio dos tutores presenciais, tendo em vista que estes conheciam pessoalmente os cursistas e eram capazes de captar de maneira mais precisa a dificuldade ou problema do estudante.

Por fim, alguns tutores entrevistados ainda citaram a *Semana de Atualização* como uma estratégia de recuperação. Este período acontecia ao final de duas disciplinas, sendo caracterizado como um intervalo, em que não havia a disponibilização de novos conteúdos. Durante essa semana, os cursistas que estavam em dia com as atividades tinham a oportunidade de descansar, enquanto aqueles que estivessem em atraso ou não conseguissem acompanhar a Disciplina podiam se recuperar. Afinal, *“toda tentativa é válida para não perder um cursista”*, afirmou uma das tutoras entrevistadas.

3 PLÁGIO

Historicamente, a importância do autor, enquanto sujeito que produz determinado texto, só passou a existir de fato no século XIX (FOUCAULT, 1992). Antes desse período e antes da invenção da prensa tipográfica por Johannes Gutenberg, em meados do século XV, a noção e a função de autor se mesclava com a de copista, aquele encarregado de fazer cópias manuais dos textos. Era comum o copista agregar escritos próprios durante a reprodução de um texto sem que seu nome fosse incluído na obra, ou ainda, que assinasse como sua uma obra de outrem. A cópia, portanto, tinha a função de disseminar ideias para diferentes regiões do globo, era uma atividade necessária e não criminosa. No campo da arte, especificamente na pintura, a importância do autor ganhou relevância no século XVI, no contexto do Renascimento Cultural. Preocupados em voltar suas atenções para o homem enquanto gestor de sua vida em detrimento das explicações divinas que os levavam ao conformismo, os pintores renascentistas passaram a assinar seus quadros.

Nos dias de hoje, o plágio não só se configura como prática antiética, como também criminosa. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso IV afirma que *“é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”*, tamanha a importância que a autoria tem para nossa sociedade. Ainda, no inciso XXVII garante que *“aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras”*. No entanto, com o advento da internet, uma ampla gama de textos foi posta “às mãos” dos indivíduos tentando-os à cópia de um excerto, um parágrafo ou mesmo de um texto, forjando-os como seus. Isso ocorre especialmente em se tratando de trabalhos escolares e acadêmicos. De acordo com Fonseca (s.d):

O plágio se caracteriza com a apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo “plágio” vem do latim “plagiarius”, um abductor de “plagiare”, ou seja, “roubar” [...]. A expropriação do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio caracterizam um plágio e, segundo a Lei de Direitos Autorais, 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, é considerada violação grave à propriedade

intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral acadêmica. (FONSECA, s.d.)

Mas o que leva o aluno de ensino superior a plagiar? Segundo pesquisa realizada por Obdália Santana Ferraz Silva (2008), a falta de tempo pelo acúmulo de atividades exigidas pelos professores é o principal motivo citado pelos discentes. Assim, segundo a autora:

em detrimento da construção do conhecimento que seria proporcionada pelo ato de pesquisa, com finalidade e objetivos, os graduandos, agora mais estimulados pela facilidade de transitar na tela em busca de informação, terminam por cometer, de acordo com Garschagen (s.d.), três tipos de plágio:

- plágio integral – a transcrição sem citação da fonte de um texto completo;
- plágio parcial – cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação;
- plágio conceitual – apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu. (SILVA, 2008, p. 361)

A prática rotineira e comum do plágio torna iminente o papel dos professores e tutores, seja na modalidade presencial ou EaD na construção de estratégias e orientações para coibi-lo.

No cotidiano dos tutores que acompanhamos, a prática do plágio ocorria não somente de textos copiados da internet, mas da cópia de atividades de seus próprios colegas de curso. Muitas vezes, por trabalharem juntos, na mesma escola, acabavam por “trocar” atividades entre si, o que poderia ser produtivo, caso não copiassem a atividade do colega e sim trocassem informações ou discutissem sobre o assunto.

Um dos tutores entrevistados considerava a situação de plágio muito complicada e delicada de lidar, uma vez que é *“difícil falar para o cursista sobre seu erro, muitas vezes eles não aceitam que foram ‘pegos’ e tentam negar o ocorrido”*. Para inibir a negativa do cursista, em casos de envio de atividades iguais, muitos enviavam as partes do texto do colega que foi plagiado e dele mesmo, para que verificasse e não questionasse que realmente plagiou. Para verificar quem estava fazendo cópia de quem, muitas vezes era necessário enviar um e-mail para os cursistas solicitando que se posicionassem sobre o assunto e orientando que não era permitido fazer atividades em duplas, a não ser que a atividade assim o solicitasse.

Alguns tutores também afirmaram que, uma vez constatado o plágio de um cursista, era preciso ficar atento para a correção de suas atividades, pois era comum que o plágio se tornasse algo rotineiro. Mas, antes de tomar qualquer providência é importante que o tutor tenha certeza da ocorrência do plágio. Para tanto, utilizavam-se de verificadores de plágio gratuitos, disponíveis na internet e o próprio Google. No caso desse último, um dos tutores relatou que:

[...] utiliza aspas para otimizar a busca. Caso não encontre nada, retira as aspas. Essa forma de verificação de plágio tem se demonstrado mais eficiente e rápida do que os softwares gratuitos de detecção de plágio, por isso sempre começo por esse recurso.

Mas como desconfiavam de que determinada atividade tratava-se de um plágio? Para os tutores, essa tarefa tornava-se mais fácil quando já se tinha um período maior de contato com o cursista, o que tornava sua forma de escrita conhecida. Uma escrita muito “acadêmica” também era motivo de suspeita. Além disso, relataram que determinadas atividades tornavam-se mais suscetíveis de plágio, isso ocorria, muitas vezes, quando o cursista era levado a posicionar-se sobre algo. Por ter medo de emitir uma opinião contraditória que não fosse aceita pelo grupo (em casos de atividades coletivas, como o fórum, por exemplo) e principalmente pelo tutor. Nesses casos, um dos tutores relatou que era importante incentivar e encorajar o cursista a expor suas próprias opiniões. *“Digo que mesmo que ele esteja com dificuldades é importante saber sua opinião. Reforço que em caso de dúvidas pode contar comigo e que estou a disposição para ajudar”*.

Quando o plágio ocorria em ambientes virtuais coletivos, como o fórum, era mais delicado para o tutor chamar a atenção do cursista, a maioria preferia que isso fosse feito individualmente, por e-mail do próprio AVA, para não expor o cursista. Alguns optavam por sutilmente mostrar ao cursista que estava atento às suas postagens no fórum, utilizando frases como: *“Não se esqueça de citar as fontes de onde retirou suas colocações! É importante para o grupo ter acesso também, ok?”*. Isso geralmente inibia o cursista a reiterar a prática do plágio no fórum. Ainda, uma das estratégias utilizadas era enviar uma mensagem geral à turma, no próprio fórum, sem citar nomes, orientando para que todos tomassem cuidado com as colocações apresentadas, referenciando sempre que utilizasse alguma citação e ressaltasse que o fórum era uma oportunidade para expor as ideias/situações/exemplos/críticas de forma mais individual.

Em situações de entrega de atividades plagiadas, a orientação era realizada no próprio *feedback* enviado ao cursista, orientando-o para que isso não ocorresse mais e solicitando que a atividade fosse refeita. Segundo os tutores, esse *feedback* devia ser escrito *“de maneira cordial e suave, mas com a firmeza necessária para a situação de que o que está ocorrendo não é correto e que não será aceito de forma alguma”*. O tom de acusação devia ser evitado, preferindo-se a orientação, segundo uma abordagem formativa.

Vale destacar que o plágio compromete a aprendizagem e o aproveitamento do curso, daí a importância do papel do tutor em buscar estratégias para coibir tal prática e na orientação constante sobre o assunto de maneira ética.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema abordado, considerou aspectos desafiadores aos profissionais que prestam serviços de tutoria em EaD: a evasão e o plágio. Logicamente, tais desafios não são os únicos que se apresentam a esses profissionais, mas são os mais frequentes, pelo menos no estudo aqui considerado. Essas problemáticas, por assim dizer, não são específicas do curso em questão, mas inerentes à modalidade de EaD, daí a sua importância.

Percebemos que as mais variadas estratégias eram utilizadas pelos tutores em seu dia a dia afim de melhor executar o seu trabalho e proporcionar uma formação significativa a seus cursistas. O apoio recebido por especialistas, coordenação, equipe técnica e autores das disciplinas contribuiu bastante nesse sentido. O trabalho em equipe realizado pelos tutores, já que atuavam presencialmente no mesmo polo, também foi citado como fator positivo na superação dos desafios. A troca de informações e experiências tornava a tarefa de fazer com que os cursistas aproveitassem o máximo possível do curso, menos árdua.

Em se tratando da modalidade de cursos EaD, o tutor exerce papel central na mediação pedagógica, a ele, muitas vezes, sendo creditado o sucesso ou fracasso do curso ou dos alunos, já que atua na “linha de frente” prestando auxílio e mediando diariamente a aprendizagem. É fundamental que, para que possa desempenhar sua função da melhor forma possível, o tutor se sinta amparado, seguro e com autonomia necessária para a tomada de decisões que considera mais eficaz para a superação dos desafios que se apresentam.

Referências

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas, SP; Autores Associados, 1999.

COELHO, Maria de Lourdes. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

Censo EaD - 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf Acesso em: 18 fev. 2017.

Censo EAD – 2015. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf Acesso em: 18 fev. 2017.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 24 ago. 2014.

FONSECA, Randal. **Expropriação de propriedade intelectual**. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>. Acesso em: 24 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 ago. 2014.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje.** São Paulo: Pearson Prentice, 2011.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Dificuldades na Educação a Distância Online.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2014

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. Informática na Educação: Teoria & Prática.** Porto Alegre, vol. 3, n.1. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, setembro de 2000.

PASCHOALINO, Jussara; SALLES, Inajara, et al. **EAD e o plágio: reconfigurações éticas.** ESUD - X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 11 a 13 de junho, 2013. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/114309.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2014.

PRETTI, Oresti. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: Nead/IEUFMT, 1996.

SANTOS, Elaine Maria dos et al. **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção,** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual é o papel da Universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago, 2008.

**FERRAMENTAS PARA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
DIGITAIS PARA UM CURSO BÁSICO DE ESPANHOL NO
AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM MOODLE**

**TOOLS FOR CREATING DIGITAL LEARNING MATERIALS FOR A
BASIC SPANISH COURSE IN MOODLE VIRTUAL TEACHING AND
LEARNING ENVIRONMENT**

Karina Letícia Júlio Pinto¹, Daiane Padula Paz²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
karina.leticia21@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
daippaz@gmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) são ambientes utilizados para o desenvolvimento de atividades que apoiam cursos presenciais ou para cursos totalmente a distância. Neles, são disponibilizados materiais didáticos digitais para que os estudantes possam aprender sobre temas diversos. Esta pesquisa apresenta ferramentas que podem ser utilizadas com fins educacionais em um curso de Espanhol elaborado no Moodle. Para tanto, responde a questão primordial da pesquisa: Quais as ferramentas posso utilizar para elaboração de materiais didáticos digitais para cursos na plataforma Moodle? Foram realizadas pesquisas para levantamento de software que atendessem aos objetivos do curso dentro da plataforma escolhida. Dentre as identificadas, selecionou-se apenas três: Animoto, GoConqr e Hot Potatoes. Foram produzidos flashcards, vídeo e cruzadinha, e disponibilizados no curso desenvolvido. Por meio da pesquisa foi possível conhecer diferentes ferramentas de criação dos materiais didáticos digitais e apresentar as que foram de interesse desta pesquisa, e portanto, mais exploradas. O curso encontra-se na versão teste, com acesso disponível somente a um grupo de profissionais da área da informática educacional para avaliação da proposta.*

Palavras chave: *Materiais digitais. Plataforma virtual. Software.*

Abstract: *The Virtual Environments of Teaching and Learning (AVEA) are environments used for the development of activities that support classroom courses or for distance learning courses. In them, digital learning materials are available so that students can learn about various subjects. This research presents tools that can be used for educational purposes in a Spanish course elaborated in Moodle. To do so, it answers the primary question of the research: What tools should I use to prepare digital learning materials for courses on the Moodle platform? Software surveys were conducted to meet the objectives of the course within the chosen platform. Among those identified, only three tools were selected: Animoto, GoConqr and Hot Potatoes. Flashcards, video and crossbones were produced and made available in the developed course. Through the research it was possible to know different tools of creation of the digital learning materials and to present three that were of interest of the research, and therefore, more explored. The course is in the test version, with access available only to a group of professionals in the field of educational computing to evaluate the proposal.*

Keywords: Digital learning materials. Virtual platform. Software.

1 Introdução

É possível encontrar na internet diversas ferramentas para a criação de materiais digitais para serem utilizados em aulas das mais diversas áreas de conhecimento. Tais materiais podem ser disponibilizados em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que são ambientes utilizados para o desenvolvimento de atividades que apoiam cursos presenciais, mas também para cursos totalmente a distância, no ensino público e privado e em instituições de educação infantil ao ensino superior (CYBIS; SCHIMITT; DIAS, 2007).

Para Castells (2000), o surgimento da internet e a intensificação da conexão em rede provocaram mudanças na sociedade, promovendo novas formas de armazenar e produzir informações em espaços geográficos diferentes. Assim, ganharam espaço a utilização dos AVEA que oferecem ferramentas de gestão de participantes e conteúdo, além de possibilitar a comunicação síncrona e assíncrona, ofertar espaço para a postagem de materiais em diferentes formatos e, ainda, promover a interação (CUNHA; SILVA; BERCHT, 2008).

Este estudo objetiva apresentar algumas ferramentas que podem colaborar com os professores/tutores para a criação de materiais em cursos no AVEA Moodle. Para tanto, apresenta uma proposta de criação de um curso básico de espanhol, desenhado para estudantes de níveis iniciais. A plataforma Moodle foi escolhida para a aplicação da proposta por ser gratuita e oferecer recursos variados com possibilidade de customização de atividades.

Para colaborar efetivamente com a área de pesquisa, este estudo pretende responder à seguinte questão: Quais as ferramentas utilizar para elaboração de materiais didáticos digitais para cursos na plataforma Moodle? Para responder esta questão, elaborou-se um curso de espanhol básico na plataforma Moodle, o que possibilitou averiguar quais ferramentas podem ser utilizadas para produzir materiais digitais adequados à proposta educacional do curso.

2 Fundamentação Teórica

As plataformas (TelEduc, e-ProInfo, Moodle, etc.) são conhecidas principalmente por hospedar cursos a distância. Muitos materiais digitais podem ser incluídos nessas plataformas de diferentes formas “o recurso de auxílio estreitamente relacionado com os softwares e as tecnologias disponíveis para facilitar a aprendizagem facilitando as estratégias de ensino” (TUYAROT, TESSEROLI, 2016, p. 3). Para Vygotsky (1987) o indivíduo se desenvolve por meio da interação com o meio e com os outros indivíduos, nesse sentido o meio virtual tem ganhado espaço para “à prática pedagógica com o objetivo de promover interação, cooperação, comunicação e motivação a fim de diversificar e potencializar as relações inter e intrapessoais mediante situações mediatizadas” (RICHIT, 2004, p. 7). Portanto, de acordo com os pressupostos da teoria de Vygotsky, o aluno “é um sujeito ativo do seu processo de

aprendizado e desenvolvimento, pois é ele quem age sobre o instrumento mediador de sua ação” (RICHIT, 2004, p. 7), essa interação pode-se dar de diferentes maneiras, assim como pela oferta de materiais didáticos digitais em diferentes formatos: vídeos, jogos, imagens. Um aspecto relevante na atuação do professor/tutor é que “ele precisa dominar a linguagem que este recurso possui, além de elaborar uma proposta de atividades bem planejadas com objetivos bem definidos e metodologia adequada” (RICHIT, 2004, p. 7). Portanto, o estudo buscou selecionar ferramentas adequadas que favoreça a elaboração de materiais didáticos digitais para apoio ao aluno crítico e reflexivo.

3 Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem

No cenário atual da Educação é fundamental que esta esteja integrada à sociedade do conhecimento. Uma das formas possíveis de permitir essa integração é desenvolver estratégias de aprendizagem, mediadas por tecnologia da informação (TI), um exemplo são os AVEAs (Mozzaquatro; Medina, 2008). Com a expansão da implementação das tecnologias na área da educação e o crescente interesse pela Educação a Distância (EaD) surgiram os AVEA para melhor gestão do processo de ensino e aprendizagem. São exemplos de AVEA: TelEduc (2017), e-ProInfo (2017), BlackBoard (2017), Moodle (2017) entre outros. A plataforma Moodle, interesse desta pesquisa, se popularizou, por suas características como flexibilidade, facilidade de manuseio e por ser um software livre e de código aberto (Haguenauer e Lawinsky, 2011). Para a proposta de curso foi utilizado o Moodle, em versão de teste, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

4 Proposta de Curso

O Curso “¡Basta de Portuguól! Curso Básico de Español”, elaborado na plataforma Moodle, apresenta conteúdos básicos de espanhol para aprendizes iniciantes (níveis A1 e A2). Dividido em quatro módulos apresenta, inicialmente, a importância que essa língua ocupa no mundo; nos módulos subsequentes trabalha com conteúdos essenciais da língua espanhola como: alfabeto, numerais, saudações e vocabulário básico. Em todas os módulos foram selecionadas ferramentas para uso de material didático digital.

5 Metodologia

Com o propósito de apresentar algumas ferramentas que podem colaborar com os professores/tutores para a criação de materiais em cursos no AVEA este estudo apresenta exemplos de atividades propostas em um curso de espanhol elaborado para a plataforma Moodle, utilizando-se, especialmente, de materiais didáticos digitais disponibilizados aos cadastrados. Inicialmente, ao montar o planejamento do curso, realizou-se uma pesquisa virtual no navegador Chrome, na página do Google, para identificar ferramentas que podem ser utilizadas na criação de materiais didáticos digitais. Na

busca, foram encontradas diferentes possibilidades, no entanto, foram selecionadas 32 ferramentas considerando-se como critério sua usabilidade, interface e se são capazes de atender o objetivo da atividade proposta. Devido a variabilidade de ferramentas, optou-se por escolher somente três para aplicação e exploração mais detalhada dos benefícios que podem trazer na produção dos materiais digitais, sendo elas: Animoto, GoConqr e Hot Potatoes. A seleção das ferramentas foi realizada por um especialista em produção de material didático e um especialista no ensino da língua espanhola, o que permitiu o diálogo para a escolha e teste das ferramentas selecionadas e propiciou o olhar pedagógico da ferramenta no ensino- aprendizagem dos alunos. De acordo com Vygotsky (1987, p. 101), “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Sendo assim, para Richit (2004), o papel do professor/tutor é importante e necessário visto que ele fornece ao aluno os signos e sistemas de símbolos que as ferramentas digitais apresentam, também compete a ele a tarefa de organizar a plataforma, propiciando condições para que possa favorecer o aprendizado e o desenvolvimento utilizando as funções e recursos disponíveis.

6 Resultados e discussões

Para encontrar ferramentas adequadas que favorecem a elaboração de materiais didáticos digitais para apoio ao aluno, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa virtual sobre ferramentas disponíveis. Dentre as diversas possibilidades encontradas, 32 ferramentas (QUADRO 1) foram consideradas adequadas à proposta de atividade, conforme suas funções.

Ferramenta		Função
1	Animoto	Criação de fotos e vídeos
2	Árvore genealógica	Criação de árvore genealógica
3	Audacity	Edição e gravação de áudio gratuito
4	Cacoo	Elaboração de desenho para diagramas <i>wireframes</i>
5	Cmap Tool	Criação de mapas mentais
6	Coogle	Criação de esquemas online
7	EDPuzzle	Edição de áudio e <i>Quizzes</i> em qualquer vídeo educacional
8	Examtime	Criação de mapas mentais.
9	Flipsnack	Transformação de arquivo em PDF em um livro online e interativo
10	Go Animate!	Criação de vídeo-animações
11	GoConqr	Criação e compartilhamento de recursos de aprendizagem
12	Google Drive	Criação e armazenamento em nuvem de diversos tipos de arquivos
13	Infogram	Criação de infogramas dinâmicos e interativos
14	Kino	Edição de vídeo não linear voltado para captura de vídeo

15	Meu gibi	Criação de gibi
16	MindMeister	Criação de mapas mentais
17	Padlet	Organização de conteúdo, cronogramas e tarefas
18	Powtoon	Criação de apresentações na forma de slides e vídeos animados.
19	Prezi	Criação de apresentações não lineares
20	Socrative	Criação de <i>Quizz</i> e acompanhar as respostas de cada aluno
21	Sploder	Criação de jogos
22	Spreaker	Gravação e edição de podcasts
23	Stripcreator	Criação de histórias em quadrinhos
24	StripGenerator	Criação de histórias em quadrinhos
25	Tagul	Criação de nuvem de palavras
26	Toondoo	Criação de tirinhas
27	Trello	Organização de conteúdo, cronogramas e tarefas
28	Wikispaces	Plataforma online de escrita e ensino.
29	Wix	Criação e edição de sites
30	Wordle	Criação de nuvem de palavras
31	XMind	Criação de mapas mentais
32	Hot Potatoes	Criação de objetos digitais: caça- palavras, complete lacunas e outros

Quadro 1 – Ferramentas para a criação de materiais didáticos digitais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram encontradas ferramentas de criação de áudio, vídeo, jogos, mapas mentais, histórias em quadrinhos, quizz, infogramas, animações, entre outras. Destaca-se a seguir, brevemente, características das três ferramentas selecionadas: Animoto, GoConqr e Hot Potatoes:

- **Animoto:** Utilizada para criação de vídeos, apresenta versão web. Necessita cadastramento para utilizar a versão gratuita, sendo permitido acesso por meio da conta do Facebook. Permite adicionar fotos, áudio, personalizar clipes e texto. É de fácil utilização, uma vez que oferece instruções pontuais e passo a passo, além de ser uma ferramenta intuitiva. Permite fazer compartilhamento diretamente na conta associada das redes sociais. A ferramenta foi utilizada para a criação de um vídeo para a difusão de aspectos culturais de países hispano falantes, para isso, foram selecionadas fotos relacionadas ao tema.

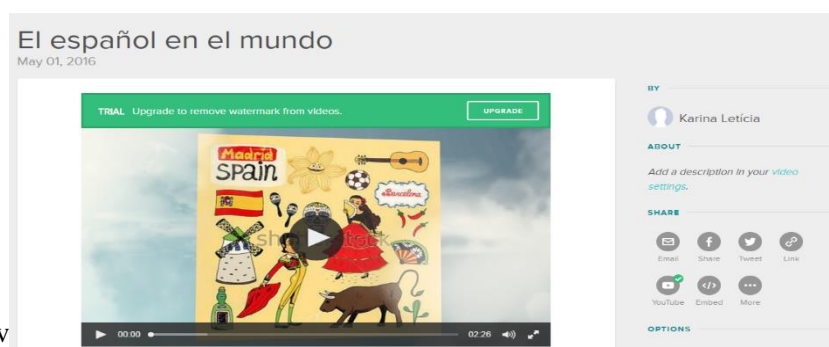


Figura 1 – Tela do v
Fonte: <https://animoto.com>

- **GoConqr:** Utilizada para a criação de mapas mentais, flashcards, quizzes, notas, slides, calendário, entre outras aplicações, sua versão é web e permite o compartilhamento dos materiais produzidos. Necessita cadastramento para utilizar a versão gratuita e, após ultrapassar a cota de uso, necessita pagamento para que os recursos estejam disponíveis. A ferramenta foi utilizada na criação de flashcards dos países hispano falantes contendo de um lado a representação das bandeiras (FIGURA 2) e do outro os nomes dos países (FIGURA 3).

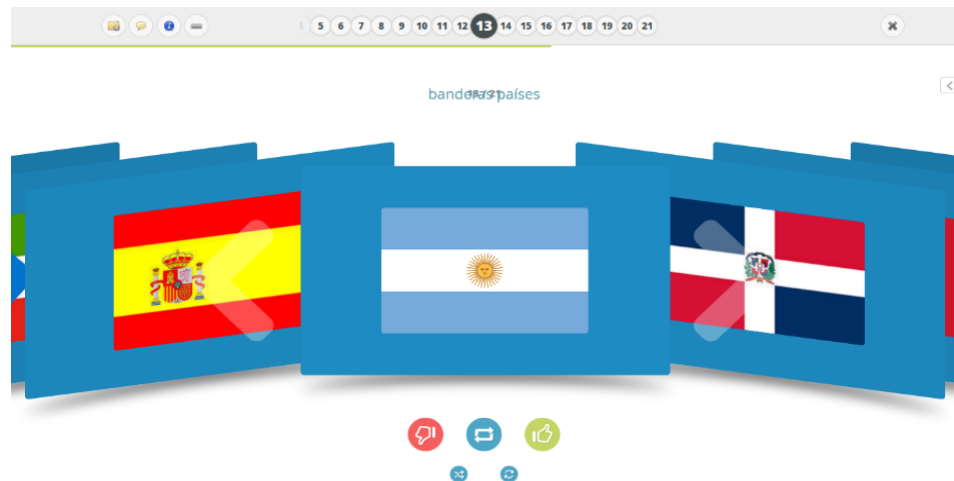


Figura 2 – Tela GoConqr Flashcard- Frente
Fonte: <https://www.goconqr.com/pt-BR/p/3348619>



Figura 3 – Tela GoConqr Flashcard- Verso
Fonte: <https://www.goconqr.com/pt-BR/p/3348619>

- **Hot Potatoes:** Inclui seis funções denominadas JCloze, JMatch, JQuiz, JCross, JMix e JMasher sendo cada um com finalidades diferentes, permitindo a criação de atividades interativas de múltipla

escolha, resposta curta, completar, palavras cruzadas ou de correspondência. É freeware, ou seja, não implica em pagamento para uso de funções e pode ser adaptado para diferentes projetos. A versão Java fornece todos os recursos encontrados na versão do Windows, exceto: você não pode carregar para hotpotatoes.net e você não pode exportar um objeto SCORM do Java Hot Potatoes. Pode ser executado no Mac OS X, Windows, Linux ou em qualquer computador que execute uma Máquina Virtual Java.

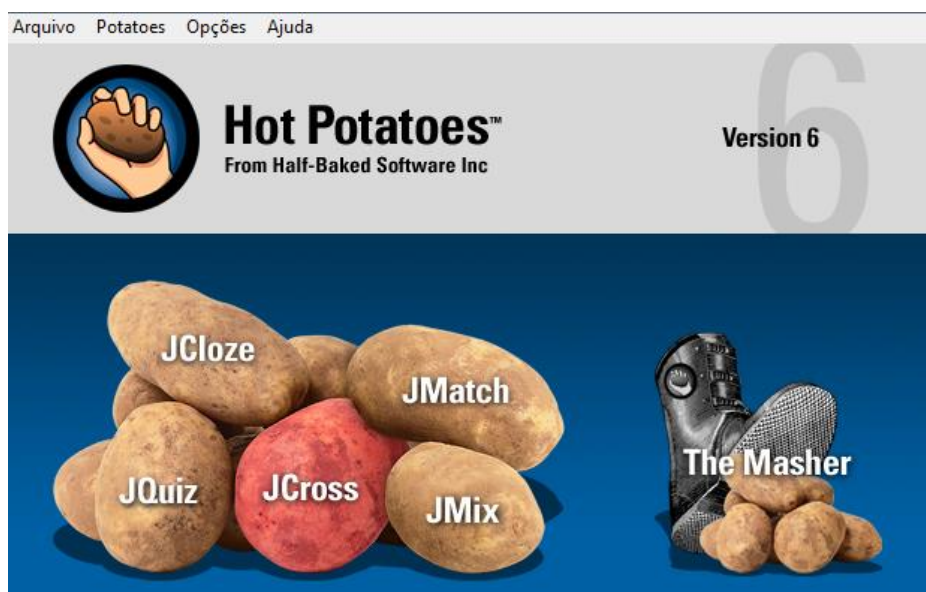


Figura 3 – Tela inicial do programa Hot Potatoes
 Fonte: <https://hotpot.uvic.ca/>

Para a elaboração da proposta o programa Hot Potatoes foi instalado no sistema operacional Windows Seven. Optou-se pela criação de uma cruzadinha com números ordinais e cardinais em espanhol, para tanto, utilizou-se a opção Jcross dessa ferramenta por ser atrativa e permitir a escrita dos numerais. Após elaborar a cruzadinha a ferramenta permite criar o arquivo como página web para navegadores, o mesmo formato que permite incorporar a cruzadinha criada na sala de aula da plataforma Moodle. A ferramenta Hot Potatoes, não é tão simples, pois permite a elaboração de muitas atividades no mesmo programa, porém é possível escolher o idioma português brasileiro, o que facilita bastante na compreensão dos usuários que não dominam outros idiomas. O tutorial e vídeos no youtube sobre o programa são boas opções para conhecer suas funcionalidades.



Figura 3 – Modelo de atividade- Cruzadinha

Fonte: Elaborado pelo autor.

A cruzadinha criada na ferramenta Hot Potatoes permite verificar se a resposta está correta ou não. Caso esteja errada possibilita novas tentativas até que o usuário encontre a resposta correta, porém, a cada nova tentativa, perderá pontos. Para que as dicas de resposta apareçam é preciso clicar nos números que ficam dentro da cruzadinha. Possui outras configurações interessantes que podem ser exploradas no programa, como inserir imagens e incluir enunciados.

7 Considerações finais

O estudo buscou responder fazer levantamento de ferramentas que podem ser utilizadas para elaboração de materiais didáticos digitais para cursos na plataforma Moodle. Para sua aplicação, foi elaborado um curso de espanhol básico na plataforma Moodle, onde foram disponibilizados os materiais produzidos para o aprendizado do idioma. Foram encontrados diversos software que poderiam ser úteis e selecionados 32 como viáveis para a execução da proposta. Destes, optou-se por explorar apenas três (Animoto, GoConqr e Hot Potatoes) por considerá-las ferramentas que poderiam atender ao objetivo da atividade proposta no curso.

Os materiais didáticos digitais produzidos para o curso básico de espanhol “¡Basta de Portuñol!”, elaborados na plataforma Moodle tinham por interesse ser atrativos e divertidos ao aprendiz, sendo utilizados recursos como flashcards, vídeo e cruzadinhas. Por meio desta pesquisa foi possível identificar diferentes ferramentas para a criação dos materiais digitais e apresentar três que foram exploradas e utilizadas na elaboração da proposta. O curso encontra-se na versão teste, e está sendo acessado somente por um grupo de pesquisadores da área da informática na educação para avaliação da

proposta e sua eficácia. Espera-se, após os testes finais, disponibilizá-lo a estudantes que queiram aprender mais sobre o idioma e aprimorá-lo inserindo as demais ferramentas selecionadas no estudo inicial.

Referências

ANIMOTO. Disponível em: < <https://animoto.com>>. Acesso em 16 fev. 2017.

BLACKBOARD. Disponível em: < <http://br.blackboard.com/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura**, Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 17-49.

CUNHA, C. R.; SILVA, J. M. C.; BERCHT, M. Proposta de um Modelo de Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na Educação a Distância. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Rio de Janeiro, 2008. Rio de Janeiro, 2008. p. 573-582.

CYBIS, A. T.; SCHIMITT, V.; DIAS, M. R. A. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In:

CYBIS, A. T. (Org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

E- PROINFO. Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm>. Acesso em 16 fev. 2017.

MOZZAQUATRO, P.; MEDINA, R. **Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar**. CINTED – UFRGS, Vol. 6, Num 2, Dez 2008.

GOCONQR. Disponível em: < <https://www.goconqr.com/pt-BR/>>. Acesso em 15 fev. 2017.

GOOGLE. Disponível em: < <http://www.google.com.br/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

HAGUENAUER,C; LAWINSCKY, F.M. Análise das ferramentas da plataforma moodle do LATEC/UFRJ segundo a abordagem sistêmicorelacional de interação In: XVII Congresso Internacional de Educação à Distância. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<ww.abed.org.br/congresso2011/cd/150.pdf> Acesso em 18 fev 2017.

HOT POTATOES. Disponível em: < <https://hotpot.uvic.ca/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

MOODLE. Disponível em: < https://moodle.org/?lang=pt_br>. Acesso em 16 fev. 2017.

RICHIT, A.. Implicações da Teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador. **Revista Perspectiva, Erechim, RS**, v. 28, n. 103, p. 21-32, 2004.

TELEDUC. Disponível em: < <http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

TUYAROT, Diana E.; DE CASSIA TESSEROLI, Rita. Objetos Educacionais Digitais na EAD e Educação Inclusiva na Área de Física. **RENOTE**, v. 14, n. 2.

VIGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

FORMAÇÃO INICIAL DOS FUTUROS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: GRUPO FOCAL COM LICENCIANDOS DO LESTE DE MINAS GERAIS E DO SUL DA BAHIA

INITIAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: FOCUS GROUP WITH GRADUATES FROM THE EAST OF MINAS GERAIS AND THE SOUTH OF BAHIA

Karina Letícia Júlio Pinto¹, Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
karina.leticia21@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
josiane.amaral@poa.ifrs.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O estudo buscou responder a questão: “Quais os desafios na formação inicial dos futuros professores para utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula?” Para responder a pergunta optou-se pela realização do grupo focal com licenciandos. Por meio das respostas e após análises dos resultados dos grupos focais, foram evidenciados desafios nas três instituições para a abordagem das TIC na formação inicial do futuro professor: 1) A carga horária reduzida ou inexistência para disciplina que abordam às TIC; 2) Muitos professores universitários das licenciaturas, das instituições pesquisadas optam pela aula tradicional (sem o uso das TIC); 3) Abordagens teóricas sobre as TIC, com a ausência de práticas com realidade concreta. Ao identificar os principais desafios são necessárias ações concretas, criativas e articuladas das instituições, envolvendo a reestruturação do currículo, a participação e formação continuada de professores universitários objetivando a inovação na sala de aula e o vínculo entre a teoria e a prática das propostas envolvendo as TIC.*

Palavras chave: *Docentes. Novas tecnologias. Licenciatura.*

Abstract: *The study sought to answer the question: "What are the challenges in the initial training of future teachers to use Information and Communication Technologies- ICT in the classroom?" To answer the question we opted for the realization of the focal group with licensees. Through the answers and after analysis of the results of the focus groups, challenges were identified in the three institutions for the ICT approach in the initial formation of the future teacher: 1) The reduced working hours or lack of discipline for ICT; 2) Many undergraduate professors from the institutions studied choose the traditional class (without the use of ICT); 3) Theoretical approaches on ICT, with the absence of practices with concrete reality. Identifying the main challenges requires concrete, creative and the articulation of the institutions, involving the restructuring of the curriculum, the participation and continuous training of university professors aiming at innovation in the classroom and the link between theory and practice of proposals involving ICT.*

Keywords: *Teachers. New technologies. Graduation.*

1 Introdução

A formação inicial e continuada sempre esteve em debates e discussões referentes a educação. Nos anos noventa, por meio do forte discurso neoliberal os programas de formação

de professores ganharam prioridade, pois na lógica neoliberal a má formação docente é um problema grave, pois o professor é peça importante para alcançar as metas traçadas para a educação nacional. De acordo, com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), a formação de professores para atuarem na educação básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A legislação educacional brasileira passou a agregar o panorama das Tecnologias da Informação e Comunicação por meio do Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei 9.394/96, reconhecendo a educação a distância como modalidade educacional, visto que os ambientes virtuais se tornaram aliados de professores e alunos, seja na formação inicial ou continuada. Por meio da oferta de cursos a distância, os usuários podem estar em espaços geográficos diferentes, mas trabalharem coletivamente por meio da web. Segundo o Censo da Educação Superior do ano de 2013 (MEC/INEP/DEED), no Brasil são ofertados 7.900 cursos de licenciaturas, sendo 4.336 ofertados por instituições públicas e 3.564 ofertados por instituições privadas. De acordo com a modalidade, 7.311 dos cursos são presenciais e 589 à distância. Mesmo sendo as instituições públicas as que oferecem maior quantidade de cursos de licenciatura, as instituições privadas são as que têm o maior número (777.048) de matrículas e alunos concluintes (129.925) nesses cursos.

O fato é que diversas ações do Ministério da Educação (MEC), como a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação pela Portaria n° 522, atual Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) pelo Decreto N° 6.300, a oferta de cursos de especialização com a temática das tecnologias digitais por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), objetivam a formação do professor para que possa elaborar aulas inovadoras através da apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola (RINALDI; RINALDI; SHIMABUKURO, 2015).

Segundo a estratégia 5.6 do Plano Nacional da Educação 2014-2024, é essencial estimular e promover a formação inicial e continuada dos professores com o conhecimento de novas tecnologias educacionais, objetivando práticas inovadoras para a alfabetização de crianças. A estratégia 7.12 do mesmo documento, indica que é preciso incentivar a utilização das tecnologias educacionais na educação infantil, ensino fundamental e médio, assegurando o fluxo escolar e a aprendizagem e promovendo a diversidade de métodos e propostas pedagógicas. De acordo com Almeida (1999), os professores são agentes que tem um papel

muito importante de mudança nas práticas educacionais e acaba sendo basicamente quem decide se muda ou não a sua prática. Portanto, é preciso uma atenção especial a formação inicial e continuada desse profissional. Portanto, o estudo pretende responder a questão: Como a formação inicial dos futuros professores têm oportunizado o aprendizado de competências relacionadas às tecnologias da informação e comunicação- TIC? Para isso, utilizou-se do grupo focal com licenciandos de três instituições de ensino, duas localizadas no leste do estado de Minas Gerais e uma na região sul do estado da Bahia. Possibilitando identificar a percepção dos futuros professores referente a formação recebida enfocando as TIC.

2 Metodologia

Com o propósito de identificar como é abordada a temática das Tecnologias da Informação e Comunicação nos cursos de formação inicial e os seus desafios, optou-se pela realização do grupo focal com dois alunos de cada curso de licenciatura (Pedagogia, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física e Letras). Os alunos participantes da pesquisa foram divididos em três grupos, por instituição de ensino: Instituição 1, participaram alunos dos cursos de Pedagogia (2), Educação Física (2) e Ciências Biológicas (2), na Instituição 2, participaram alunos dos cursos de Geografia (2), História (2) e Pedagogia (2) e na Instituição 3, participaram alunos dos cursos de Pedagogia (2) e Letras (2), totalizando 16 alunos. Segundo Fonseca (2002), o grupo focal, também conhecido como entrevista em grupo, permite coletar informações qualitativas e tem como finalidade revelar experiências, concepções, sentimentos, preferências. O moderador do grupo estimula a participação e a troca de ideias (nesse caso o moderador foi o pesquisador), as reuniões com a equipe duram entre uma hora e meia e duas horas e ao final é realizado o resumo das informações. O roteiro criado direcionou a conversa de forma que oportuniza os participantes exporem suas ideias e opiniões para o grupo, o roteiro contemplou perguntas como: “a formação inicial prepara os futuros professores para utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC nas escolas?”; “o curso possui alguma disciplina voltada para às TIC?”; “os professores da instituição utilizam de recursos tecnológicos (computador, tablete, projetor multimídia...) nas aulas?”; “de que forma os professores estimulam os alunos a utilizarem dos recursos tecnológicos?”. A pesquisa contou com a participação de três instituições de ensino, sendo duas instituições privadas no leste do estado de Minas Gerais (Instituição 1 e Instituição 2) e uma instituição pública no sul do estado

da Bahia (Instituição 3).

As reuniões aconteceram nas três instituições de ensino participantes da pesquisa e com os seus respectivos alunos, assim após as reuniões presenciais foram elaborados os relatórios das discussões realizadas e a análise e comparação das informações qualitativas coletadas.

3 Resultados e discussões

Foram realizados três grupos focais que foram realizados nas instituições e marcado com antecedência com os coordenadores dos cursos, os quais entraram em contato com os alunos que se habilitaram em participar da pesquisa. Assim na Instituição 1 participaram licenciandos dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, na Instituição 2, participaram licenciandos dos cursos de Pedagogia, História e Geografia e na Instituição 3, participaram alunos Pedagogia e Letras licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras. A pergunta norteadora nos grupos foi “Quais os desafios na formação inicial dos futuros professores para utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula?”.

Na Instituição 1, os licenciandos em Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, relataram de forma geral que a carga horária (40h) reservada a temática no curso é muito pouca comparada a complexidade da proposta. As licenciandas em Pedagogia relataram participar de um projeto de informática educacional em uma escola pública por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e que o programa é uma extensão das práticas vivenciadas na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação na instituição. Segundo pesquisas realizadas em programas direcionados para qualificar a formação inicial de professores como o PIBID tem demonstrado resultados positivos para estimularem que optaram pela docência permanecer nela (GATTI, 2011; PINTO, 2016). As alunas também relataram que seus professores utilizam de outros recursos e aplicativos (whatsapp, google apps...) para interagir com os alunos solucionando dúvidas e realizando trabalhos compartilhados. No entanto, a realidade apresentada pelas licenciandas do curso de pedagogia não é a mesma para os licenciandos em Educação Física e Ciências Biológicas que não participam do Programa PIBID e destacam que os professores utilizam com frequência nas aulas somente em

apresentações de slides.

Eu fiz a disciplina de informática na educação e achei muito superficial, era apresentado somente o básico. Era ensinado somente utilizar ferramentas de pesquisas na internet. Acredito que o aluno que quer se aprofundar deve procurar complemento para a formação fora da instituição. Aluno 1- Licenciando em Ciências Biológicas

Na instituição 2, os licenciandos em Geografia, História e Pedagogia relataram que na matriz curricular dos cursos é inexistente a disciplina relacionada a temáticas das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC e que não recebem incentivos para a utilização das TIC em outras disciplinas do curso. Situação agravante, visto que o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP 009/2001, publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002, alertando quanto a ausência de conteúdos relativos às Tecnologias da Informação e da Comunicação no campo curricular das licenciaturas, e declarou como urgente a introdução dessa temática para que o professor consiga gerir e referir sentido ao processo de práticas inovadoras na escola por meio do trabalho coletivo.

A aluna 2, licencianda do curso de Geografia relatou o exemplo da disciplina de cartografia, que a instituição não está disponibilizando o material essencial para as aulas e as aulas são somente teóricas e baseadas em livros didáticos, enquanto atualmente diversos recursos tecnológicos gratuitos podem ser explorados na internet e por aplicativos em celulares. Porém, segundo a licencianda os professores ainda insistem em aulas tradicionais.

A gente poderia ter mais incentivo por parte da instituição, a gente tem conteúdos em EAD, tem uma página de acesso, porém no geral a gente não utiliza tanto. A gente usa mais para postar trabalho, mas nas disciplinas do curso não é explorado. Aluna 2- Licencianda do curso de Geografia

É explorado a importância de se trabalhar utilizando as novas tecnologias, porém não especificado “como” trabalhar, o que eu posso utilizar, “para que” e de “que modo”. Aluna 3- Licencianda do curso de Pedagogia

Para Almeida (1999) os professores são de grande importância para que aconteçam mudanças efetivas nas práticas educativas, visto que é ele quem decide se muda ou não suas práticas na sala de aula. Assim, o incentivo para gerar as mudanças nas práticas tradicionais dos professores, deve-se iniciar desde a formação inicial desse profissional. É importante “que tanto o professor, universitário ou não, quanto os alunos que serão futuros professores, conheçam o potencial dessa proposta de trabalho e façam uso das tecnologias a favor da educação” (PINTO; SILVA, 2016, p. 229).

A aluna 3, licencianda em Pedagogia disse ter realizado um trabalho sobre a Educação a Distância, porém o sistema virtual adotado pela instituição apresentava muitos erros e o professor deixava de postar as atividades como o combinado com a turma, além do mesmo professor dizer que não gosta de utilizar o sistema virtual. O aluno 4, licenciando em História informou que nem todos os professores do curso utilizam as TIC em suas aulas, alguns gostam somente de aula teórica e sem a utilização de qualquer recurso tecnológico. Enquanto uma pequena parte dos professores utilizam basicamente para a elaboração de slides para as aulas. A aluna 2, licencianda em Geografia, acrescentou que muitos alunos que iniciam o curso apresentam dificuldades básicas para a utilização do Portal Virtual, onde acessam as notas e as frequências e solicitam a ajuda dos colegas para acompanharem.

Na instituição 3, os licenciandos em Pedagogia e Letras relataram que a disciplina “informática aplicada à educação” possui uma estrutura muito teórica e o professor fala sobre a importância das TIC, porém o planejamento para a prática inovadora nas escolas não é abordado. A aluna 5 e a aluna 6, ambas licenciandas em Pedagogia, relataram que a carga horária (40h) reservada para a disciplina é insuficiente para abordar práticas referente a temática, além da maioria dos professores do curso apresentarem preferência pelas aulas tradicionais, visto que geralmente os laboratórios de informática estão sempre ocupados ou em manutenção e para usar o projetor multimídia os professores devem solicitá-lo na secretaria e montá-lo na sala de aula- o que para alguns professores é um processo trabalhoso e também acarreta perda de tempo da aula.

Há professores universitários com dificuldades de trabalhar com às TIC, alguns dos nossos professores dizem que tem dificuldades de trabalhar com os aparatos tecnológicos da universidade e chegam a pedir ajuda dos técnicos para montar um projetor multimídia ou trabalhar com alguns programas. Aluno 4- Licenciatura do curso de Letras

Percebe-se após análises dos resultados dos grupos focais que há desafios evidenciados nas três instituições para a abordagem das TIC na formação inicial do futuro professor: 1) A carga horária reduzida ou inexistência para disciplina que abordam às TIC; 2) Muitos professores universitários das licenciaturas, das instituições pesquisadas optam pela aula tradicional (sem o uso das TIC); 3) Abordagens teóricas sobre as TIC, com a ausência de práticas com realidade concreta.

Sabe-se que a formação inicial e continuada e as condições de trabalho dos docentes são aspectos importantes para as políticas que visam introduzir as tecnologias na educação, porém segundo Pretto (2014) essas políticas permanecem deficitárias e desarticuladas. Para Gatti (2010) a forte tradição disciplinar que focalizam as demandas específicas do currículo das licenciaturas nas áreas de conhecimento específico, abrange superficialmente as demandas da realidade da escola básica e até mesmo soluções de caráter interdisciplinar criam resistências pelos profissionais da educação. A informação na educação com o caráter interdisciplinar, não é diferente, e encontra dificuldades até mesmo entre os professores universitários. Portanto de acordo com Gatti em sua entrevista ao Projeto Porvir em 2015, “não adianta reformular os currículos dos cursos de pedagogia ou licenciaturas, se a própria postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudar.”

Segundo Gatti (2014), a formação de professores em nível superior no Brasil possui impasses e problemas históricos acumulados, nas licenciaturas os problemas não podem ser resolvidos somente por meio dos decretos e normativas, mas faz parte de um processo para que a mudança aconteça efetivamente no cotidiano da vida universitária. Sendo assim, os desafios demandam criatividade das instituições para superar uma “cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações” (GATTI, 2014, p. 36). Ainda complementa que referindo-se aos cursos a distância, a preocupação é demandam uma equipe com boa formação. Estudos Jorge e Antonine (2011) apontam a seleção do tutor, suas competências e habilidades para trabalhar utilizando as tecnologias da informação e comunicação e a precariedade na contratação são aspectos que levam a fragilidade dos cursos a distância. Também são evidenciados a redução da carga horária e em algumas instituições a ausência da oferta de disciplinas que voltadas para as Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas (PINTO; SILVA, 2016; SANTOS; SANO; SATO, 2015).

4 Considerações finais

O estudo buscou responder a questão: “Quais os desafios na formação inicial dos futuros professores para utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula?” Para responder a pergunta optou-se pela realização do grupo focal com seis alunos (de cada curso)

de seis cursos de licenciatura (Pedagogia, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física e Letras).

Por meio das respostas dos licenciandos e após análises dos resultados dos grupos focais com os licenciandos foram evidenciados desafios nas três instituições para a abordagem das TIC na formação inicial do futuro professor: 1) A carga horária reduzida ou inexistência para disciplina que abordam às TIC; 2) Muitos professores universitários das licenciaturas, das instituições pesquisadas optam pela aula tradicional (sem o uso das TIC); 3) Abordagens teóricas sobre as TIC, com a ausência de práticas com realidade concreta. Ao identificar os principais desafios são necessárias ações concretas, criativas e articuladas das instituições, envolvendo a reestruturação do currículo, a participação e formação continuada de professores universitários objetivando a inovação na sala de aula e o vínculo entre a teoria e a prática das propostas envolvendo as TIC.

Como atividades futuras, pretende-se identificar o perfil do professor universitário para colaborar na estruturação de um projeto de formação continuada nas instituições pesquisadas que possam atender aos interesses dos professores e estimular a mudanças nas práticas tradicionais, utilizando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Pois, a mudança das práticas é um processo em que o professor tem um importante papel, seja no ensino superior ou no ensino básico.

Referências

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo, 1999.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Estadual de São Paulo.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP 009/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. **Ministério de Educação e do Desporto.** Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

FONSECA, J. J. S.. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Brasília: UNESCO**, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

JORGE, G.; ANTONINI, E. “Articulações e Tensões na Tutoria em Cursos de EAD: o Curso de Pedagogia do Cead/Ufop”, in *Vertentes*, v. 19, no 1. São João Del Rei, UFSJ, jan.-jun./2011, pp. 129-40.

PINTO, K. L. J. Desafios da formação inicial e as novas tecnologias na educação: grupo focal com licenciandos de Minas Gerais. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal.

PINTO, K. L. J.; SILVA, J. M. C. A formação inicial dos futuros professores para o uso das tecnologias digitais: uma análise das matrizes curriculares de cursos do Rio Grande do Sul. **Revista EmRede**, n. 2, p. 227- 236, 2016.

PORVIR. Disponível em: <<http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

PRETTO, N. Escolas Muradas. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo, 2014.

RINALDI, R. P.; RINALDI, J. G. S.; SHIMABUKURO, M. H. Proposta de Formação Continuada em Educação Inclusiva por meio da EaD: uma Experiência Voltada para Docentes da Educação Básica no Estado de São Paulo. In: V Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e III Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2015, Presidente Prudente.

SANTOS, D. A. N. S.; SANO, D. M. C.; SATO, S. S. A organização do currículo do curso de Pedagogia a Distância da Unoeste em Eixos Norteadores. In: V Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e III Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2015, Presidente Prudente.

***GSUITE FOR EDUCATION: COMO AS FERRAMENTAS GOOGLE PARA
EDUCAÇÃO PODEM POTENCIALIZAR METODOLOGIAS
INOVADORAS EM SALA DE AULA***

***GSUITE FOR EDUCATION: HOW GOOGLE EDUCATION TOOLS CAN
EMPOWER INNOVATIVE CLASSROOM METHODOLOGIES***

Luiz Ricardo Soares Ferreira¹, Rodolfo Henrique de Mello Caversan², Moacir Pereira de Souza Filho³

¹Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, Secretaria de Estado da Educação do Paraná

luiz_ferreira@escola.pr.gov.br

²Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

rodolfocaversan@yahoo.com.br

³Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

moacir@fct.unesp.br

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *O intuito deste artigo é descrever duas experiências com as ferramentas Google, tais como Google Sala de Aulas, Gmail, Google agenda e Google Drive que, através do Gsuite for Education, pode ser uma poderosa ferramenta para auxiliar docentes e instituições de ensino a preparar os estudantes para o mundo tecnológico que eles se encontram. Através dos relatos, visamos demonstrar como essas ferramentas podem ser relevantes dentro do ambiente escolar, proporcionando um maior engajamento dos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.*

Palavras chave: *Gsuite for Education, Metodologia Inovadoras na Educação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.*

Abstract: *The purpose of this article is to describe two experiences with Google tools, such as Google Classroom, Gmail, Google Calendar and Google Drive, which through Gsuite for Education can be a powerful tool to help teachers and educational institutions prepare Students to the technological world they meet. Through the reports, we aim to demonstrate how these tools may be relevant within the school environment, providing greater engagement of students throughout the teaching-learning process.*

Keywords: *Gsuite for Education, Innovative Methodology in Education, Information and Communication Digital Technologies.*

1 Introdução

A Google, um dos braços que constituem a holding Alphabet Inc, ficou famosa por ser uma empresa que lançou no mercado um buscador que mudou a forma como o ser humano procura informação. Em milésimos de segundos, uma pesquisa qualquer em seu buscador pode indexar centenas de milhões de resultados. Portanto, não há hoje em dia tanto esforço na procura pela informação, principalmente após a quase universalização dos dispositivos móveis, sobretudo os *smartphones* - aparelhos tecnológicos leves, inteligentes, que possuem um sistema operacional, capacidade computacional avançada e conexão à internet. Entretanto, quantidade não significa qualidade e por isso mesmo, essa avalanche de informações, em suma, descontextualizadas, não se traduzem necessariamente em apropriação de conhecimento.

Aliás, é isso que os processos formais de ensino fizeram ao longo dos últimos séculos, sempre trazendo a informação, para convertê-la em conhecimento nas salas de aula. O meio transmissor principal era o professor, enquanto o receptor, o aluno. Silva e Claro (2007) definem que o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, na década de 1990, possibilitou a criação e o compartilhamento de capacidades cognitivas e expandidas associadas

a uma possibilidade gigantesca de expressão.

Com a atual sociedade da informação e comunicação, o professor ganha um novo papel, que é o de mediador da aprendizagem, pois os dados dos quais ele precisa, não estão apenas com ele, mas também espalhados na rede mundial de computadores. Para Casali (2013, p.285) “[...] a imagem ícone da produção de informação e comunicação já não é mais a das salas dos copistas num monastério medieval e, sim, a do centro de processamento de dados do Google”. Dessa forma, verifica-se que o maior desafio para o professor do século XXI não é ser aquele que acumula a informação - pois os *datacenters* do Google fazem isso - mas sim, ser aquele que realiza a curadoria dessa imensidão de informação, transformando-a em conhecimento útil na vida dos seus estudantes.

Muda o papel do professor, muda também o do aluno. Autonomia, liderança, criatividade e colaboração, são as palavras-chave do que se espera em termos de aprendizagem. Pensando nesse universo de possibilidades, a Google vai além do seu buscador, na área educacional ela possui um conjunto de aplicativos, softwares, serviços de rede, programas de certificação para professores e parcerias para o desenvolvimento de hardwares que utilizam seus produtos.

Em um trabalho sobre inteligência coletiva, Santos, Coelho e Santos (2014) descrevem algumas ferramentas da Google que podem ser trabalhadas na educação, com destaque para o Google Drive e os Formulários, que são ferramentas que permitem a colaboração e análise dos dados. Desta forma, a construção do conhecimento não é isolada, já que vários atores participam ativamente deste processo mesmo que não estejam fisicamente presentes no mesmo local, formando a verdadeira inteligência coletiva.

Segundo Moran (2013, p. 60), com o uso das tecnologias em sala de aula:

Cada professor e cada aluno podem criar sua página com todos os recursos integrados. Nela, o professor pode disponibilizar seus materiais: textos, apresentações, vídeos, grupos de discussão, compartilhamento de documentos, blogs etc. Com isso, ele pode diminuir o tempo de transmissão de informações e aulas expositivas, concentrando-se em atividades mais criativas e estimulantes, como as de contextualização, interpretação, discussão e novas sínteses.

Ainda de acordo com Moran (2012, p. 52) o papel do professor é fundamental nesse contexto de ensino digital, uma vez que “o aluno nem precisa ir à escola para buscar as informações. Mas, para interpretá-las, relacioná-las, hierarquizá-las, contextualizá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões”.

Por essas mudanças ocorridas na sociedade de modo geral, as transformações também

chegaram à escola tradicional. A informatização não alterou apenas as relações econômicas por conta da globalização, mas causou também transformações significativas na forma de como a sociedade percebe a escola. É importante ressaltar que a escola deixou de estar em um local físico, estanke, para habitar a internet, por meio de *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVA) que simulam a configuração de uma escola, com turmas, professores, alunos e disciplinas disponíveis.

Atualmente diversos AVAs permitem a integração com as ferramentas da Google, como é o caso do *Edmodo* (disponível em www.edmodo.com) e do *Moodle* (disponível em www.moodle.org). Entretanto, em 2015 a Google lançou o seu próprio AVA, conhecido como *Google Classroom* ou Google Sala de Aula (GSA). Ele é um ambiente virtual que une três serviços da Google: o *Gmail*, o *Google Agenda* e o *Google Drive*, sendo que estes recursos estão disponíveis apenas para instituições de ensino que, de forma gratuita, se cadastraram e adotaram a plataforma do *GSuite For Education*. Pelo GSA, os professores podem disponibilizar tarefas com agendamento, compartilhar links, vídeos do *Youtube*, atribuir notas às tarefas, criar questionários rápidos entre outras funcionalidades, da mesma forma que os AVAs mais tradicionais já o fazem. A diferença é a integração total com as ferramentas da empresa e um *app* amigável para dispositivos móveis.

Os professores mais ávidos pelo uso das tecnologias na educação vislumbram as possibilidades de uso destas ferramentas dentro e fora das salas de aula, aplicando novas metodologias de ensino, buscando promover o engajamento e autonomia do aluno, bem como melhorar os processos de ensino-aprendizagem. É possível trabalhar metodologias como *Design Thinking*, PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas, em tradução livre), *Peer-instruction*, Ensino Híbrido, entre outras.

Desta forma, o intuito deste artigo é expor duas experiências de ensino utilizando ferramentas do *Suite Google for Education*, apresentando as motivações para a utilização destas em cada uma das instituições de ensino apresentadas e demonstrando que há uma infinidade de aplicações, independente do público e da forma de utilização.

2 Experiências com o GSuite For Education em uma Instituição Pública de Ensino

No ano de 2016 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná lançou um projeto

intitulado *Conectados*, contemplando um total de 70 escolas em todo o estado. Nesse projeto foi firmada a parceria com a Google e criadas contas institucionais para usar as ferramentas Google pelos professores e alunos dessas escolas. Além disso, houve formação à distância e presencial para os professores durante o ano, trabalhando com temáticas como: Segurança na Internet, Recursos na Nuvem, GSA e Ensino Híbrido.

O Colégio Estadual Luiz Setti no município de Jacarezinho foi um dos contemplados pelo projeto. O professor Luiz Ricardo Soares Ferreira entrou como professor substituto no 2º ano do ensino médio técnico em informática a partir do mês de agosto, ministrando a disciplina de Suporte Técnico. Sabendo do projeto resolveu utilizar com os alunos a ferramenta GSA. Como o ensino médio é presencial, a ferramenta foi utilizada, ora em momentos de reforço para os alunos para fazer em casa, ora em sala de aula. O resultado foi positivo no sentido de que os alunos não tiveram dificuldade de entender o funcionamento da ferramenta, se esforçaram para produzir materiais de qualidade e cumprir os desafios propostos pelo professor. Um deles, por exemplo, se deu no mês de novembro, quando o professor não esteve presente, mas deixou um vídeo gravado no *YouTube* com a explicação do que os alunos deveriam fazer, demonstrando que as ferramentas possibilitam o rompimento espaço-temporal das salas de aula tradicionais. Moran (2013) alerta que a escola ainda não acordou para a importância do incentivo a utilização de vídeos, tanto instrucional como didático.

Em outra atividade, os alunos foram divididos em estações dentro da sala de aula, cujo objetivo era nomear alguns componentes computacionais, compreender seu uso e sugerir quais seriam os melhores, com base em uma comparação. A sala foi dividida em 3 estações com uma estimativa de tempo de 30 minutos para cada. Em uma delas os alunos deveriam assistir a um vídeo e nomear as etiquetas de uma imagem, ambos eram apresentados no *Tablet* dos alunos quando estes apontavam-no para elas, por meio de Realidade Aumentada. Na outra estação, os alunos deveriam pôr a mão na massa, ver as peças dos computadores, tentar montá-los e fazer um pequeno relatório contendo as principais diferenças entre aqueles equipamentos. A última estação era dentro do GSA e os alunos, em grupo, deveriam fazer uma produção textual respondendo “*Por que todo computador tem uma placa-mãe?*”.

É preciso deixar claro que até então, os alunos não tinham tido o contato com a ferramenta e eles não sabiam que tinham uma conta de e-mail Google, aliás, esse e-mail vinha impresso no boletim escolar deles. Nesse ínterim, houve um ponto negativo, no meio das aulas

de substituição, os alunos acabaram ocupando a escola, em um movimento que se deu a nível estadual pelos alunos secundaristas do ensino médio, acarretando um retrabalho no movimento da volta normal das aulas e, também, a aceleração do conteúdo com provas e trabalhos para o fechamento das notas em tempo hábil.

3 Experiências com o GSuite For Education em um Instituição Privada de Ensino

Em 2015, o Colégio Super Ensino, uma instituição de ensino privada sediada na cidade de Ourinhos/SP cadastrou-se no projeto *Gsuite for Education*, com o intuito de inovar e remodelar o projeto político pedagógico da instituição.

Oferendo cursos de capacitação aos profissionais da instituição, modelando uma sala do ambiente escolar com uma estética despojada como há nas sedes do Google e, adquirindo equipamentos compatíveis com o projeto, a instituição transformou o cotidiano do estudante e, também, as formas de avaliação no ambiente escolar.

As avaliações formais foram parcialmente substituídas por avaliações que buscavam valorizar o aprendizado e a participação do estudante, sendo essas intituladas avaliações formativas. O professor Mestre em ensino de Física Rodolfo Henrique de Mello Caversan utilizou essa forma de avaliação para criar com os alunos do Ensino Médio no ano de 2016, uma feira de ciências, distribuindo a construção das propostas de experimento, apresentação e montagem da feira propriamente dita, utilizando as ferramentas de informação e comunicação disponíveis através do *Gsuite for Education*.

No primeiro Bimestre de 2016, os alunos criaram uma proposta de experimento, descrevendo os objetivos do experimento, o referencial teórico por trás do experimento, o processo de montagem e imagens do experimento proposto. Para confecção desta proposta, os estudantes utilizaram o *Google Documentos* (disponível em <http://docs.google.com>), uma ferramenta de edição e criação de textos online, disponível para qualquer usuário que possui uma conta Gmail.

A vantagem na utilização desta ferramenta no ambiente escolar foi a possibilidade dos estudantes conseguirem acessar o mesmo documento, cada um da sua própria casa, de forma síncrona ou assíncrona, sem a necessidade de enviar um arquivo para cada estudante e no final, precisar unir todos os trechos do texto em um mesmo arquivo. Moran (2013, p. 44) descreve que esta ferramenta “permite que várias pessoas, mesmo que geograficamente distantes, trabalhem em um mesmo texto, criando e editando conjuntamente conteúdos na internet”. Ainda de acordo com o autor, o Google Docs é importante “para a construção de ideias e para a escrita colaborativa, objetivando melhorar o que os outros colegas fizeram. Podem contribuir para o amadurecimento da classe, uma vez que permite que todos os alunos aprendam entre si”.

Outra funcionalidade importante é a opção “Ver histórico de Revisões”, que oferece ao professor a possibilidade de conferir qual estudante foi responsável por cada parte do texto, se houve adição de trechos muito extensos de outras fontes não citadas, ou ainda, verificar se todos participaram da construção do projeto.

No segundo bimestre, os estudantes, após a definição e correção dos projetos pelo docente responsável, criaram um vídeo apresentando o experimento, nos mesmos moldes que seriam apresentados na feira. Com a utilização de um *Smartphone*, *Tablet* ou mesmo uma Câmera Digital, os estudantes gravaram sua apresentação do experimento e adicionaram este vídeo a sua conta Google, publicando este através do *YouTube*. O link do vídeo era compartilhado com o professor através do Google Sala de Aulas, sendo que este pontuou correções necessárias e avaliou as apresentações. Moran (2013, p. 48) define que “os jovens adoram fazer vídeos, e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos”.

Por fim no terceiro e quarto bimestre, os estudantes criaram os estandes e apresentaram a feira para o público interno do Colégio, interagindo com estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os estudantes, ao longo do processo, foram incentivados a criar roteiros, pensar em estratégias de apresentar um conceito científico, de forma simples, e com uma linguagem que conseguisse atingir tanto os mais jovens quanto os mais velhos, levando a ciências a todo o ambiente escolar.

O intuito inicial era finalizar o projeto utilizando todos os materiais produzidos ao longo do ano na confecção de um site, tornando cada estudante um autor, sendo que neste espaço, cada grupo iria ilustrar sua página com o projeto do experimento, vídeo com a apresentação e fotos do evento, entretanto, o fim do ano letivo adiou esta etapa do projeto.

Contudo, foi possível notar como os estudantes se tornaram mais ativos e mesmo aqueles mais tímidos tiveram o incentivo necessário para participar, uma vez que criaram e demonstraram suas ideias. A adição das tecnologias digitais de informação e comunicação transformou esse projeto, pois estes estudantes conseguiram compartilhar suas ideias, mesmo que o grupo não estivesse presencialmente junto.

4 Impressões e Conclusões sobre os relatos apresentados

A adição do *GSuite for Education* no ambiente escolar trouxe uma nova perspectiva ao modelo de aula, tanto na instituição pública, quanto na instituição particular de ensino. As abordagens foram distintas, entretanto, ambas buscaram a interação do estudante e professor por meio de um ambiente virtual de aprendizagem que contemplasse as atividades que poderiam ser realizadas tanto presencialmente, quanto à distância. Além disso, em ambas as instituições, houve a criação de contas de e-mail institucionais para os alunos sendo um item fundamental para que as experiências dessem certo.

A administração dessas contas, no caso da instituição privada é feita pelo seu mantenedor, já na instituição pública, as contas são administradas pela CELEPAR (companhia de economia mista que cuida da parte tecnológica do estado do Paraná) e até o presente momento, essas contas existem somente nas 70 escolas que fizeram parte do projeto, ficando as outras escolas do estado fora dessas possibilidades, causando um distanciamento do modelo ideal da inclusão de tecnologia nas escolas públicas.

Pelo presente estudo, percebeu-se que o uso de ferramentas tecnológicas na educação, traz o cotidiano de aparatos tecnológicos que os estudantes se encontram atualmente para o ambiente escolar, uma vez que estes estudantes nasceram em um período que a tecnologia se popularizou e hoje é parte integrante do nosso dia-a-dia. Entretanto, tanto na instituição pública como privada, a ferramenta sozinha não é capaz de proporcionar a mudança, ela deve fazer parte de um projeto político pedagógico que possibilite sua aplicação, que o docente tenha domínio dessas ferramentas e que adeque cada uma delas, à atividade proposta. Adicionar tais ferramentas sem preparação e domínio pode trazer sérios problemas ao docente, uma vez que ao invés de proporcionar um ambiente de aprendizagem, torna a tecnologia um elemento de distração, fazendo com que o estudante esqueça a disciplina e opte por navegar na web.

Por fim, a adoção do *Suite Google for Education* pode trazer para o ambiente educacional uma ferramenta poderosa de aproximar o docente de seus alunos, fazendo com que as dúvidas transcendam o espaço físico escolar, que o contato entre o docente e a turma possa ser síncrono ou assíncrono, tornando cada momento uma possibilidade de aprendizagem.

Referências

CASALI, A. Ética e Tecnologias no Currículo: Fundamentos para Políticas e Práticas. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). Educação Digital: A tecnologia a Favor da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 279-296.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

SANTOS, R. N. R.; COELHO, O. M. M.; SANTOS, K. L. Utilização das ferramentas Google pelos alunos do centro de ciências sociais aplicadas da UFPB. **Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações**, João Pessoa - PB, v. 3, n. 1, p.87-108, jun. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/19767>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

SILVA, M.; CLARO, T. A Docência Online e a Pedagogia da Transmissão. **Boletim Técnico do Senac**,

Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p.81-89, maio 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>>. Acesso em: 19 Mar. 2017.

INCLUSÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS NO ENSINO SUPERIOR

PEDAGOGICAL INCLUSION IN DISTANCE EDUCATION: REFLECTIONS ON EDUCATION FOR ALL IN HIGHER EDUCATION

Gabriela Alias Rios¹, Klaus Schlünzen Junior²

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

g.aliasrios@gmail.com

² Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

klaus@reitoria.unesp.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *A educação para todos é um princípio que deveria estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, se consideradas as políticas públicas que temos hoje na educação. Na educação a distância, iniciativas têm sido tomadas com o intuito de oferecer cursos acessíveis a pessoas com deficiência, porém, observamos que quando se trata da educação para todos, pessoas sem deficiência e com dificuldades nem sempre têm suas necessidades levadas em consideração. O objetivo deste trabalho é problematizar a conceituação da inclusão pedagógica, no sentido da educação para todos, em cursos de formação de professores oferecidos na modalidade a distância. O estudo é qualitativo, de cunho bibliográfico, com vistas à discussão do conceito de inclusão pedagógica. A partir da discussão embasada na literatura, destacamos que além da necessidade do ambiente virtual de aprendizagem estar acessível, é necessário garantir outros elementos a fim de se garantir que o curso seja pedagogicamente inclusivo.*

Palavras-chave: *Educação a Distância. Educação Inclusiva. Educação para todos.*

Abstract: *Education for all is a principle that should be present at all levels of education, considering the current Brazilian public policies in the education field. In distance education, initiatives have been taken to offer courses accessible to people with disabilities, however, we have noted that when it comes to education for all, people without disabilities and with difficulties do not always have their needs considered. This paper aims to problematize the conceptualization of pedagogical inclusion, in the sense of education for all, in teacher training courses offered in the distance modality. The study is qualitative, of a bibliographic character, with a view to the discussion of the concept of pedagogical inclusion. From the discussion based on the literature, we emphasize that besides the need for the virtual learning environment to be accessible, it is necessary to guarantee other elements in order to ensure that the course is pedagogically inclusive.*

Keywords: *Distance learning. Inclusive Education. Education for all.*

1 Introdução

O princípio da “educação para todos” tem se feito presente na legislação vigente no Brasil, influenciada pelos movimentos internacionais baseados no princípio da inclusão, os quais preveem que nenhuma barreira deve existir para que os estudantes tenham acesso à educação de qualidade (aqui, não nos referimos apenas às matrículas, mas ao ingresso do

estudante no ambiente escolar e a participação plena nas aulas).

Nesse sentido, observamos a movimentação nas políticas públicas que versam sobre inclusão, sobre acessibilidade, principalmente no que se refere aos estudantes público-alvo da educação especial, que no contexto brasileiro, são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015; 1996; 1988). A Lei nº 13.146, publicada em 2015 e em vigor a partir de 2016 (BRASIL, 2015) traz que a educação é direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional precisa ser inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. Para tanto, cabe aos sistemas educacionais “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). Ademais, a Lei pontua que há a necessidade de a instituição pensar em serviços e adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir a aprendizagem, em condições de equidade. Embora existam outras Leis e documentos oficiais, trazemos essa para discussão por ser a publicada e que está em vigor mais recentemente. Ao voltamos nosso olhar para as políticas públicas, podemos constatar que o enfoque é dado aos estudantes considerados público-alvo da educação especial; contudo, se pensarmos sob o viés da educação inclusiva, cujo público não é apenas este trazido pelas políticas brasileiras, mas todos os estudantes, concluímos sobre a necessidade de discutir práticas pedagógicas que eliminem as barreiras de aprendizagem na educação. É preciso, portanto, pensar na minimização ou eliminação das barreiras que possam vir a causar entraves no acesso dos estudantes à educação, independente da modalidade de ensino em que o curso ou disciplina é oferecido (presencial ou a distância).

Para este trabalho, voltamos nosso olhar para cursos oferecidos no formato a distância, cujo suporte são os ambientes virtuais de aprendizagem e que contam com o acompanhamento de um tutor *on-line*. Discutimos, para este contexto, o termo inclusão pedagógica, o qual consiste em uma das facetas da inclusão, e que viabiliza a eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

2 Procedimentos metodológicos

Este trabalho se caracteriza por pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que teve como objetivo definir o conceito de inclusão pedagógica e trazer reflexões sobre a aplicação

deste conceito para a educação a distância. Ainda, julgamos relevante pontuar que este trabalho consiste em recorte da pesquisa de doutorado em andamento da primeira autora.

Partindo do conceito de inclusão na educação, trazido por Mantoan (2003; 2006) e por Schlünzen (2015), pelas políticas públicas brasileiras, que tem como mote a educação para todos e o respeito à diferença, bem como o referencial sobre o desenho universal para a aprendizagem e o desenho instrucional universal, trazemos a definição do conceito de inclusão pedagógica e os elementos que precisam ser considerados para que exista no ensino superior oferecido na modalidade a distância. Ainda, para a definição deste conceito, foi feito um contraponto com um curso de formação de professores semipresencial, que foi desenhado para ser inclusivo e acessível a todos.

3 Inclusão e Educação a Distância

A educação no Brasil, conforme a legislação vigente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005), pode se dar nas modalidades presencial, a distância ou híbrida, as quais precisam se adequar, tanto física quanto pedagogicamente, para garantir o acesso de todos, respeitando os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2008). É preciso garantir o ingresso, o acesso e a permanência dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) e para tanto são necessárias mudanças na organização e no fazer pedagógico, principalmente na educação a distância, em que professor, estudante e tutor se encontram distantes temporal e espacialmente.

Nesse sentido, é preciso pensar na minimização ou eliminação das barreiras que possam vir a existir e causar entraves e prejuízos no acesso dos estudantes à educação, independente da modalidade de ensino em que o curso (ou disciplina) é oferecido. Quando falamos em cursos na modalidade a distância, é necessário, de antemão, garantir recursos de acessibilidade que permitam a esse estudante ingressar, ter acesso aos conteúdos, participar do curso de forma plena e efetiva e, dependendo da abordagem adotada, interagir com outros cursistas. Logo, o paradigma da educação inclusiva precisa estar presente desde o momento da concepção do curso e garantia da acessibilidade deve se dar de forma global, perpassando por todas suas dimensões (BRASIL, 2004), a fim de empoderar o estudante e corroborar sua autonomia e aprendizagem. Negligenciar o acesso aos estudantes ou não criar condições para que as barreiras que impeçam a aprendizagem sejam minimizadas é sinônimo de ir de encontro ao pensamento inclusivo.

Se pensarmos na inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, a acessibilidade se configura como uma exigência legal, que tem o potencial de garantir que os estudantes tenham acesso ao curso com autonomia. Porém, é preciso olhar atento dos professores, tutores e equipe pedagógica

para todos os estudantes, já que muitos deles, sem nenhuma deficiência possam vir a apresentar dificuldades ou apontar elementos que constituem em barreiras para o processo de ensino e aprendizagem. Julgamos relevante pontuar que quando falamos em barreiras, não estamos aqui nos referindo às barreiras físicas, mas aquelas criadas pelo professor (ou, no caso da educação a distância, por quem planeja, elabora e implementa as informações no curso), que podem vir a tornar-se impeditivos para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pensando nesse contexto da educação a distância e educação para todos, trazemos à tona para discussão o conceito de inclusão pedagógica no ensino superior. A seguir, trazemos a conceituação e reflexões sobre esse conceito.

3 Inclusão pedagógica na Educação a Distância

Considerando o que foi discutido até o momento, julgamos necessário trazer reflexões que versem sobre a educação para todos no ensino superior na modalidade a distância, no âmbito pedagógico.

Ao observar a literatura que traça um paralelo entre o acesso ao ensino superior e à educação a distância, o que observamos é que a maioria das pesquisas tratam a respeito da temática da acessibilidade nos ambientes virtuais, desenhando-os para serem acessíveis e com disponibilização dos recursos. Contudo, a partir de uma experiência prática em um programa estadual de formação de professores, cujo ambiente virtual de aprendizagem passou por um processo de reestruturação com ergonomista para que fosse, de fato, acessível (MARI et al, 2014), observamos que mesmo com todos os recursos de acessibilidade, com a navegabilidade e usabilidade avaliadas, alguns cursistas ainda apresentavam dúvidas que se configuravam em barreiras para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, questionamentos a respeito da acessibilidade pedagógica foram gerados, o que levou, posteriormente, a cunharmos e refletirmos sobre o termo inclusão pedagógica.

Inicialmente, pensamos na acessibilidade pedagógica por ser o contraponto à acessibilidade digital e técnica, tão discutida no âmbito desse Programa de formação de professores. Contudo, ao analisarmos semanticamente o termo acessibilidade (MASSMANN, 2014), observamos que está mais relacionado às pessoas com deficiência e pode ser estendido aos estudante público-alvo da educação especial. Entendemos que com o passar do tempo, esse conceito de acessibilidade irá se alargar para públicos com e sem deficiência, sendo seu sentido mais relacionado à promoção do acesso para todos, sem que suas características sejam utilizadas para algum tipo de classificação.

No âmbito pedagógico, observamos duas teorias que se complementam, porém, que não se bastam para incluir pedagogicamente um estudante, que são o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conforme pontuam Nunes e Madureira (2015) e Alves, Ribeiro e

Simões

(2013); e o Desenho Universal para Instrução (Universal Design for Learning), discutido por Elias (2010) e Highbee, Chung e Hsu (2008). Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 132), o DUA consiste em um “[...] conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.” Nesse sentido, o DUA parte de princípios a serem aplicados na escolha de estratégias para o desenvolvimento curricular, a fim de minimizar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com as autoras quando nos esclarecem que “[...] o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 132). Já o Desenho Universal para Instrução tem como premissa a disponibilização de “ambientes e materiais didáticos flexíveis, que atendam às necessidades dos estudantes sob criar currículos e salas de aulas que sejam inclusivos para todos os alunos” (HIGHBEE; CHUNG; HSU, 2008, p. 61, tradução nossa).

Porém, mesmo com essas teorias, observamos que em cursos tutorados há ainda a necessidade de voltar o olhar para outros aspectos além destes, a fim de se garantir a inclusão pedagógica e eliminar as barreiras que possam vir a surgir no contexto do curso. Considerando que os estudantes estão separados pelas vertentes espaço e tempo, Moore e Kearsley (2008) nos alertam para a importância e necessidade de acompanhamento dos estudantes para que a distância transacional não venha a existir e ter como consequência a desmotivação e prejuízos aos estudantes. A distância transacional é uma teoria proposta por Moore (2002), definida como conceito pedagógico que engloba as relações entre professor e aluno – por estarem espaço e temporalmente distantes, podem existir espaços psicológicos e comunicacionais entre o professor (no caso deste estudo, entre o tutor *on-line*) e o estudante, ou seja, existir uma distância de entendimento. A distância transacional sofre ação de três variáveis, a saber: o diálogo, a estrutura do programa e a autonomia do estudante.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de garantir a inclusão pedagógica na educação a distância. Quanto à definição deste termo, acreditamos que a inclusão pedagógica na educação na modalidade a distância consiste em uma das facetas da educação inclusiva, em que o acesso é garantido ao cursista e as barreiras eliminadas; as diferenças permitem a multiplicidade nas práticas pedagógicas, as quais corroboram a construção do conhecimento. Assim, ressaltamos que as diferenças dos estudantes precisam ser consideradas, já que viabilizam trocas de experiências, enriquecimento do curso e possibilidade de disponibilizar o material de diferentes formas para atender a esse alunado.

Nesse sentido, para se chegar à inclusão pedagógica na educação a distância, é preciso garantir que alguns elementos sejam contemplados, a saber:

- a) a abordagem, o método pedagógico e as estratégias escolhidas;
- b) a mediação durante o curso;

- c) a postura do educador, do mediador e do designer educacional e,
- d) o material didático favorável à aprendizagem para todos.

Vale ressaltar que todos esses elementos precisam ser impregnados com a postura favorável e positiva à educação inclusiva; dessa forma, não é qualquer abordagem, tipo de mediação e disponibilização de material didático apenas com recursos de acessibilidade que necessariamente irão garantir a inclusão pedagógica. Faz-se necessário atentar-se ao conjunto desses elementos e se as premissas da educação inclusiva, a qual dita a inclusão pedagógica, são consideradas.

Embora tenhamos dividido esses elementos em quatro categorias, ressaltamos que essa divisão se deu apenas para fins didáticos para a explicação e delineamento da teoria; na prática, esses quatro elementos estão estreitamente relacionados.

4 Resultados Parciais

A partir da experiência prática no curso de formação de professores, que serviu também como fonte de dados para a pesquisa de doutorado, ao fazer um contraponto com a literatura, foi possível observar que a abordagem, bem como a mediação, têm papéis essenciais para que a inclusão pedagógica ocorra, de fato. Reforçamos, ainda, que esse curso escolhido como fonte de dados não tinha nenhum estudante público-alvo da educação especial matriculado, o que reforça a necessidade de pensarmos em cursos (e na educação) para todos, considerando as características diversas do nosso alunado, independente se tenha alguma deficiência ou não.

A partir da análise dos fóruns de contato direto com o tutor, observamos que a maior parte das queixas dos estudantes se dava pelo fato de não compreenderem bem as comandas e enunciados das atividades. Destacamos que o material didático, bem como sua produção tem relação com uma das variáveis da teoria da Distância Transacional (Moore, 2002), que é a Estrutura do Programa de Ensino. Assim, reforçamos que a produção de material didático precisa de atenção – além de contemplar os princípios postos pelo DUA, que são a flexibilidade na disponibilização dos materiais, a possibilidade de entrega de um produto não somente escrito e o envolvimento dos estudantes, ainda é preciso observar como essa informação chega aos estudantes, já que pode colaborar para que exista lacuna na comunicação, conforme proposto pela teoria da Distância Transacional. Enunciados muito grandes ou que sejam muito abertos foram os que mais causaram dúvidas e angústias nos estudantes, os quais nem sempre conseguiam identificar, sozinhos, o que deveriam entregar na atividade e acabavam recorrendo à ajuda do *tutor on-line*. Ainda sobre os materiais didáticos, é preciso pensar no oferecimento dos recursos de acessibilidade, caso tenha algum estudante que precise. O ideal não é produzir o material e depois inserir o recurso de acessibilidade, mas pensar nesses recursos no momento da produção do material didático, sempre que possível.

A mediação também consiste em um ponto crucial para se atingir a inclusão pedagógica, já que é ao tutor *on-line* que o estudante recorre quando tem dúvidas. Nesse sentido, o tutor precisa estar atento às dúvidas dos estudantes, as quais precisam ser sanadas dentro de um prazo curto. A abordagem escolhida para balizar o trabalho dos tutores no curso de formação que serviu como fonte de dados foi o Estar Junto Virtual (VALENTE, 2009), que diz respeito ao acompanhamento sistemático e assessoramento contínuo dos estudantes. Essa abordagem é interessante pois não permite que a chamada distância transacional exista e se torne um impeditivo para o processo de ensino e aprendizagem e tenha como consequência a evasão do cursista. Destacamos também que esse método de trabalho na tutoria converge com a abordagem escolhida para pautar o curso, que foi a Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), proposta por Schlünzen (2000; 2015). Essa abordagem permite a construção do conhecimento por parte do estudante, por colocá-lo como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, defendemos que para chegar à inclusão pedagógica na EaD é preciso escolher abordagens que levem à construção do conhecimento por todos e não apenas uma parcela dos estudantes; que permitam a interação entre cursistas e tutores e pares e que, principalmente, considere as diferenças, de forma a utilizá-las como fator positivo no processo de ensino e aprendizagem, e não como rótulo aos cursistas ou motivo para reforçar práticas excludentes.

Além desses elementos, outro ponto que precede todos esses e precisa ser considerado para garantir a inclusão pedagógica é o processo de construção do curso, o qual precisa ser realizado de forma acessível, com todos os recursos de acessibilidade de antemão. Um curso que é construído e passa, posteriormente, por adaptações, dificilmente será inclusivo, pedagogicamente. Ainda, destacamos que envolver todos os atores da equipe pedagógica nessa construção é essencial, como por exemplo, a participação dos tutores *on-line*. No Programa que serve de fonte de dados para esta pesquisa, os tutores passaram a ser envolvidos na produção do curso a partir da quarta disciplina, o que ocasionou redução das barreiras de aprendizagem, já que são os tutores que conhecem quem são os estudantes matriculados no curso.

Dessa forma, pontuamos sobre a necessidade de toda a equipe técnica e pedagógica ter a cultura inclusiva impregnada em sua postura e atitudes, já que precisam trabalhar de forma que a eliminação de barreiras venha a acontecer.

Considerações Finais

Neste trabalho, trouxemos à tona o conceito de inclusão pedagógica na educação a distância, conceito este que julgamos essencial para que se chegue à educação inclusiva. Embora as políticas brasileiras tragam e reiterem a necessidade da educação inclusiva, ainda observamos uma lacuna entre teoria e prática – na educação básica, referente aos desafios que a escola enfrenta e, no ensino superior

na modalidade a distância, ainda notamos que são tímidas as iniciativas que envolvem a promoção do acesso para todos, sem que o estudante tenha alguma deficiência.

Dessa forma, a inclusão pedagógica no ensino superior na modalidade a distância parte dos pressupostos da educação inclusiva, da educação para todos, e de teorias como o desenho universal para aprendizagem e o desenho universal para instrução, alargando e aprofundando as discussões dessas duas teorias e relacionando-as com a educação a distância.

Concluimos, portanto, que para se ter um curso pedagogicamente inclusivo se faz necessária a articulação de diversos elementos, dos quais destacamos a postura da equipe, a produção do material didático digital, a abordagem escolhida para balizar o curso e a mediação por parte dos tutores que acompanham os estudantes durante o curso.

Referências

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-46, dez. 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

ELIAS, T. Universal Instructional Design Principles for Moodle. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.11, n.2, mai.2010. p. 110-124. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895752.pdf>

HIGHBEE, J. L.; CHUNG, C. J.; HSU, L. Enhancing the Inclusiveness of First-Year Courses Through Universal Instructional Design. In: HIGHBEE, J. L.; GOFF, E. (Org.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota: College of Education and Human Development, 2008. p. 61-78.

MARI, C. M. M. Avaliação da acessibilidade e da usabilidade de um modelo de ambiente virtual de aprendizagem para a inclusão de deficientes visuais. 96 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MASSMANN, D. H. Acessibilidade: sentidos em movimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. P. 191-220.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, n. 5, v. 2, p. 126-143, jul. 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2000.

VALENTE, J. A. O “Estar Junto Virtual” como uma Abordagem de Educação a distância: sua gênese e aplicação na formação de educadores reflexivos. In: Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo. MENEZES, C. S. [et al]; VALENTE, J. A; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64.

INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POR ONDE COMEÇAR?

INNOVATION IN HIGHER EDUCATION: WHERE TO START?

Livia Raposo Bardy ¹, **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen** ²,

¹ Fundação Dracense de Educação e Cultura – Unifadra/ Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
liviarbardy@gmail.com

² Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
elisa@fct.unesp.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: Atualmente, ouve-se muito falar sobre a necessidade de melhora na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e, portanto, em inovação no âmbito educacional. Mas as instituições de ensino precisam saber por onde começar, já que mudanças e inovações são necessárias. Seria apenas com o uso da tecnologia? O objetivo deste estudo é mostrar os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado sobre inovação no Ensino Superior. O ambiente fonte de dados da pesquisa, de cunho qualitativo, é um curso que faz parte do “Programa Graduação Inovadora na Unesp”. Tal Programa tem o objetivo de aprimorar o ensino de graduação na Unesp. Com esse pressuposto, em 2015 realizou-se a formação de docentes por meio diversas ações, entre elas a oferta do curso “Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para E-Learning, M-Learning e B-Learning” que teve o objetivo de auxiliar a construção de materiais didático-pedagógicos. Os resultados parciais do estudo evidenciam que o curso tem articulação com os pressupostos do Programa e fazem parte, portanto, de uma ação que visa a inovar o Ensino Superior e que estão atrelados com o que os estudiosos sobre inovação no ensino apontam.

Palavras chave: Inovação no Ensino Superior. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Programa Graduação Inovadora na Unesp.

Abstract: processes, the use of Digital Information and Communication Technologies and, therefore, innovation in education. But educational institutions need to know where to start, since changes and innovations are a contemporary necessity. Was it just with the use of technology? The objective of this study is to show the partial results of a doctoral research on innovation in Higher Education. The qualitative research data source environment is a course that is part of the "Unesp Innovative Undergraduate Program". This Program aims to improve undergraduate education at Unesp. With this assumption, in 2015, he undertook the training of teachers through various actions, among them the offer of the course "Construction of Didactic-Pedagogical Materials for E-Learning, M-Learning and B-Learning" aimed at assisting the construction Of didactic-pedagogical materials. The partial results of the study show that the course has an articulation with the presuppositions of the Program and are therefore part of an action that aims to innovate Higher Education and that are linked to what the scholars about innovation in education show.

Keywords: Innovation in Higher Education. Digital Information and Communication Technologies. Innovative Graduation Program at Unesp.

1 Introdução

A cada dia vislumbramos ao nosso redor inovações de todos os tipos, sobretudo no que diz respeito à tecnologia. As mais recorrentes e talvez as que mais chamam nossa atenção são as inovações tecnológicas trazidas pelos computadores portáteis, pela telefonia móvel e que são acompanhadas dos recursos da internet.

O que a internet propicia hoje fez com que a vida das pessoas e as formas de relação se modificassem radicalmente.

Conforme afirma Castells (2000, p.255), atualmente, “a internet é o tecido de nossas vidas neste momento”.

De fato, causa espanto e estranheza saber que alguma pessoa no século XXI não faz uso dos benefícios e comodidades que os recursos tecnológicos e a internet possibilitam.

Para o mesmo autor, a sociedade de forma geral respira tecnologia, por isso vivemos na sociedade da informação, na “sociedade em rede”. Assim, pode-se dizer que:

(...) Internet é sociedade, expressa os processos sociais, os interesses sociais, os valores sociais, as instituições sociais. (...) A Internet é o novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos. (CASTELLS, 2000, p.286-587).

E essa sociedade em rede estaria em que fase? Fase inicial ou final? Isto é, o século XXI e os próximos vislumbrarão inovações tecnológicas? Ou simplesmente conhecerão o que para nós atualmente é inovação e viverão como inerentes à sua vida?

Conforme aponta Lévy (2015), a cultura de rede ainda não está estabelecida, seus meios técnicos encontram-se no início, ou seja, seu crescimento não terminou.

Mas, onde se encontram as inovações no âmbito educacional? Temos visto nesse âmbito mudanças em relação ao uso de todo aparato tecnológico nos processos de ensino e aprendizagem? E tais mudanças são necessárias?

Essas mudanças são necessárias em todos os níveis e modalidades da educação? Discutiremos a seguir sobre as necessidades de inovações educacionais e enfatizaremos o Ensino Superior por ser o nível em que a pesquisa de doutorado está sendo realizada.

2 Inovação no Ensino Superior

Conforme já exposto, a vida das pessoas e suas relações sociais, de trabalho, políticas e econômicas são mediadas e influenciadas pelo uso das tecnologias. Vemos então uma mudança de comportamento que afeta a vida das pessoas.

Assim, o âmbito educacional e, portanto, as formas de aprender das pessoas também são alteradas. O que significa que se faz necessário rever as atuais formas de ensinar.

Por isso, é possível observar diversos estudos sobre como fazer com que os processos educacionais possam se beneficiar desse uso habitual das diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As informações trazidas até o momento nos direcionam para a ciência da necessidade de transformações educacionais. Transformações que sejam capazes de melhorar a qualidade da educação ofertada, já que essa melhoria da qualidade é almejada há muito tempo no Brasil e em todo o mundo.

Para Demo (2011, p.11), de uma maneira coerente com a lógica de organização da sociedade atual, as tecnologias invadiram o campo da educação, abrindo oportunidades virtuais praticamente inesgotáveis. Cursos de graduação à distância começam a se espalhar e a tendência é de aumentar a expansão cada vez mais.

Entretanto, Demo (2011) adverte que há um descompasso em relação ao uso pedagógico das TDIC, isto é, os processos de ensino e tecnologias em educação. Elas andam em velocidades totalmente distintas. As práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem permaneceram os mesmos, já a tecnologia avança a cada dia. Talvez essa desarmonia seja um dos motivos pela falta de interesse dos estudantes pelas instituições formais de ensino.

Estudiosos do âmbito educacional (DEMO, 2011; MORAN, 2002; MASETTO, 2002; SANTOS, 2007; SCHLÜNZEN, 2015) afirmam que o uso das TDIC se faz urgente e essencial na atualidade.

Esse uso não pode ser considerado como opcional, pois é algo intrínseco ao ser humano, sobretudo no Ensino Superior em que a vida dos estudantes, que são na maioria, jovens, é permeada pela tecnologia.

A preocupação com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior tem sido pauta do governo federal.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem a vigência de 2014 a 2024, também traz algumas metas para o Ensino Superior com objetivo de elevar a qualidade nessa etapa de ensino, bem como elevar a quantidade das matrículas.

Assim, podemos verificar que essa preocupação com a qualidade do Ensino Superior se faz presente na esfera nacional e em um plano de ação governamental.

Borges e Tauchen (2012, p.03) afirmam que a inovação no ensino é necessária e está relacionada com ações de mudanças. As autoras afirmam que:

“fundamental investigar os processos de inovação que ocorrem nas atividades de ensino universitário, lembrando que “a inovação pode ser gerada também pela permanência, ou seja, um processo de renovação constante (inovação de sustentação). A outra forma de inovação é a disruptiva (gera mudanças radicais no ambiente)” (AUDY e MOROSINI, 2007, p. 510). De qualquer

maneira, é fundamental “[...] promover a participação dos quadros e das instituições em um processo permanente de diagnóstico, comparação e análise, e para estimular a experimentação e a inovação” (PAPADOPUOULOS, 2005, p. 28).

Segundo as autoras, a universidade é a instituição que tem condições de promover, na contemporaneidade, a inovação, o desenvolvimento científico, o progresso econômico e a sustentabilidade.

As experiências de inovação no Ensino Superior têm ocorrido de maneira tímida, especificamente na maneira de ensinar e aprender em sala de aula (BORGES E TAUCHEN, 2012, p.04).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), as instituições de ensino obtiveram maiores possibilidades de inovar suas propostas de ensino, introduzindo mudanças nas formas de ensinar, avaliar gerir e qualificar a ação educacional como um todo. A inovação no Ensino Superior tem sido vista como um importante vetor para o desenvolvimento econômico, social e educacional.

Masetto (2003) afirma que para haver a inovação é necessário que as pessoas envolvidas se abram para aprender, para mudar, para adquirir, para construir novos conhecimentos. Portanto, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir faz-se necessário que as pessoas estejam receptivas a isso. No caso dos profissionais do âmbito educacional, sobretudo os docentes, precisam se conscientizar de que essa mudança é necessária, e precisam aprender como inovar os processos de ensino e aprendizagem.

Para isso, formações em serviço precisam ser realizadas para que os profissionais, em especial os docentes, possam abrir-se para mudanças, e que essa abertura venha acompanhada de conhecimentos. Da mesma forma em que deve haver mudanças significativas na formação inicial, mudanças relacionadas à metodologias inovadoras, principalmente.

De acordo com Duderstadt, 2003, p.14 *apud* Demo 2011, p.25, “Se existe correlação crescentemente forte entre o nível de educação de cada um e a prosperidade pessoal e a qualidade de vida”, a face mais indigitada é da “universidade como turbina do crescimento econômico através da geração e aplicação de conhecimento novo”.

Conforme afirmam Gonçalves, Fonseca e Malça (2016, p.09):

“O ensino superior é uma atividade complexa e exigente. Requer uma atualização constante de meios, a adaptação a populações de estudantes altamente heterogêneas, a captação de recursos técnicos e tecnológicos que vão sendo disseminados para outras finalidades sociais e o ajustamento a

mudanças sociais e desenvolvimentos científicos cada vez mais rápidas. Os professores do ensino superior confrontam-se com a inevitabilidade de serem criativos e inovadores para que os conteúdos que ensinam sejam completamente apreendidos por todos os estudantes e, facilmente, transformados em conhecimento e competências científicas, técnicas, transversais e pessoais.”

Vemos então que o Ensino Superior precisa buscar inovação e, para isso, faz-se necessária a formação de seu corpo docente.

Diante disso, será apresentada a seguir a forma como a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Unesp, tem encarado essa necessidade de mudanças e inovações no Ensino Superior.

2.1. Procedimentos Metodológicos

A busca pela melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é uma constante nas instituições de Ensino Superior comprometidas com o desenvolvimento de seu país.

Assim, com objetivo de melhorar e inovar os processos de ensino e aprendizagem de todos os cursos ofertados, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp/Brasil, tem promovido diversas iniciativas, entre elas a criação do “Programa Graduação Inovadora na Unesp”.

Tal Programa é resultado de uma parceria entre a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Câmara Central de Graduação (CCG), Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP) e do Núcleo de Educação a Distância (NeaD), que se uniram para a criação e desenvolvimento do Programa.

O “Programa Graduação Inovadora na Unesp” foi iniciado no ano de 2014, e é resultante de uma das metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade. A justificativa se dá pelo fato de que muitos docentes, embora tenham o desejo de inovar o ensino na graduação, não se sentem formados o suficiente ou sentem que precisam de suporte e recursos para realizar ações consideradas inovadoras, especialmente no que se refere ao uso das TDIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Unesp.

O Programa tem como objetivo principal melhorar o ensino de graduação na Unesp, visando “à disseminação de uma cultura institucional, por meio de discussão, avaliação, implementação e valorização permanente das ações pedagógicas, em constante transformação,

compatíveis com os avanços da ciência e da tecnologia”. Por isso, o Programa enfatiza a formação pedagógica contínua dos docentes da Unesp com ênfase na capacitação para manejo de recursos digitais e a adaptação da infraestrutura dos cursos de graduação, bem como a incorporação de metodologias ativas na prática pedagógica. Para tanto, foi estruturado em cinco eixos, a saber:

1. Atividades de formação pedagógica contínua de docentes;
2. Aquisição de material e adequação de infraestrutura para possibilitar a implementação de metodologias inovadoras;
3. Produção de material bibliográfico sobre Metodologias Inovadoras no Ensino de graduação;
4. Aplicação de Metodologia semipresencial nos cursos de graduação;
5. Valorização da prática docente.

Com a intenção de alcançar os eixos 1, 2 e 5, do Programa, no ano de 2015, um curso foi oferecido aos docentes, discentes da pós-graduação e funcionários da Unesp, intitulado “Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para *E-Learning*, *M-Learning* e *B-Learning*”.

O curso teve quatro meses de duração, carga horária de 100 horas divididas em 10 semanas e 06 módulos. Foram matriculados 392 pessoas, entre docentes, estudantes da pós-graduação e funcionários da Unesp. Dessas 392 matriculadas, 164 não cursaram, 99 foram reprovados e 129 aprovados.

Observa-se que houve grande quantidade de pessoas que não fizeram o curso ou não foram aprovadas. Analisando brevemente o AVA do curso foi possível perceber que isso se deu por conta do período de greve na Unesp, prejudicando assim a permanência e ou a dedicação às atividades propostas.

O objetivo do curso foi o de auxiliar os cursistas a construir materiais didático-pedagógicos usando uma ferramenta denominada “Publicador de *e-book*”, baseada em uma linguagem de programação aberta, dentro dos pressupostos da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) que, de acordo com Schlünzen (2000, 2015), permite que o sujeito da aprendizagem desenvolva um projeto ou resolva um problema usando tecnologia dentro de um contexto específico, para a construção de uma aprendizagem com significado.

No decorrer do curso, os docentes realizaram atividades propostas e participaram de uma comunidade virtual de aprendizagem, visando a desenvolver e/ou aprimorar conhecimentos em relação ao desenvolvimento de materiais didáticos digitais.

Ao longo do curso, estes desenvolveram pelo menos um (1) *e-book* interativo para ser utilizado em disciplinas da graduação ou cursos. As atividades realizadas pelos participantes foram acompanhadas por tutores que deram o suporte necessário para dúvidas, além de *feedbacks* formativos, auxiliando no desenvolvimento do *e-book*.

No curso, foram abordados como conteúdo programático os conceitos sobre *e-learning*, *m-learning*, *b-learning* e materiais didáticos digitais; organização de conteúdos para a produção de e-books interativos e implementação de conteúdos no *e-book*. Algo que deve ser visto como inovador.

Assim, vale ressaltar que há uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, que terá como contexto o curso “Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para *E-Learning*, *M-Learning* e *B-Learning*”. A pesquisa tem como um dos objetivos verificar se após a formação realizada, os docentes passaram a utilizar os recursos de TDIC ou a desenvolver conteúdos digitais nas modalidades presencial e semipresencial de ensino e verificar como esse processo tem sido realizado. No decorrer da pesquisa serão analisados os modos como se deu a articulação das ações vivenciadas no curso com **alguma disciplina** que o docente ministra na Unesp. Um dos objetivos é verificar se o material didático-pedagógico construído no decorrer do curso realmente contribuiu para que esses docentes passassem a desenvolver ações consideradas inovadoras, mediante o uso de TDIC, conforme os pressupostos do Programa Graduação Inovadora na Unesp.

3 Considerações

Diante do que foi aqui apresentado, é possível afirmar que a inovação no âmbito educacional e, em especial, no Ensino Superior, está relacionada à necessidade de formação docente e de abertura para o novo, conforme aponta Demo (2011):

“Todas as instituições educacionais precisam tornar-se capazes de promover a pesquisa como expediente pedagógico crucial” (DEMO, 2011, p.29). Mais do que aprender conteúdos que logo envelhecem, é crucial aprender a pesquisar, questionar, elaborar, porque “aprendizagem tornou-se aprendizagem para a vida toda” (DUDERSTADT, 2003, P.87 *apud*, DEMO, 2011, p.29).

Estudos indicam que, no que se refere aos professores em exercício, que precisam de formação permanente, é necessário que cursos mais longos e intensivos lhes sejam oferecidos. Além disso, é importante que esses professores sejam levados a pesquisar e elaborar sistematicamente. Assim, vemos a relevância que o Programa Graduação Inovadora na Unesp tem neste cenário.

Respondendo à pergunta do título deste artigo Inovação no Ensino Superior: Por onde começar? Podemos considerar, diante dos estudos já realizados e apresentados, que a formação do corpo

docente, a abertura para o novo e a solidez de uma instituição de ensino são características preponderantes.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos próprios é algo de extrema importância, e Demo (ano) apresenta como constituinte da noção de aprendizagem reconstrutiva. Fator esse fortemente evidenciado no processo de formação do curso “Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para *E-Learning, M-Learning e B-Learning*”.

De acordo com Maturana (2001) *apud* Demo 2011, há uma grande diferença entre a tecnologia e o ser humano. As tecnologias são replicativas. Nós, seres humanos, somos capazes de interpretar, de reinterpretar, reinventar, enfim, somos autopoieticos. Assim, podemos afirmar que as tecnologias são ferramentas importantes para todos nós, mas não são comparáveis ao que a mente humana pode fazer. Por isso, os docentes são peças fundamentais nesse processo de inovação no âmbito educacional, que deve estar aliada à busca pela melhora da qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem.

Referências

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação ; n. 130).

BRASIL, **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://contee.org.br/contee/documentos/pne.pdf>
Acesso em: 12. Abr. 2015.

BORGES, D.S., TAUCHEN, G. *Inovação no ensino universitário: propostas e cenários.* Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPEDE SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/492/725> Acesso em: 15.09.2016.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

DEMO, P. *Formação Permanente e Tecnologias Educacionais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 2ª ed.

GONÇALVES, S. FONSECA, P., MALÇA, C. *Inovação no Ensino Superior.* Coimbra, 2016. ISBN: 978-989-98679-9-4 (ebook).

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva.* Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MASETTO, M. *Inovação na Educação Superior.* Revista Espaço, 2003. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista14/espaco2.pdf>>. Acesso em: 3 de janeiro 2011.

MASETTO, M. T. *Inovação Curricular no Ensino Superior.* In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.7, nº 2, Agosto 2011.

MAUÉS, O. A educação superior no plano nacional de educação, 2011-2020: a proposta do executivo. In: *REUNIAO ANUAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal, RS., [Trabalhos publicados ...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-117%20int.pdf>>. Acesso em: Dez, 2016.

MORAN, J.M; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5ed. São Paulo: Papirus,2002.

NAKASHIMA, R.H.R. *A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por ambiente virtual*. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação) USP, 2014.

SANTOS, D. A. N. dos. *A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos usando as Tecnologias de Informação em Comunicação*. Presidente Prudente, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) FCT/Unesp, 2007.

SANTOS, D. A. N. dos. *A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva*. Presidente Prudente, 2015. Tese (Doutorado em Educação) FCT/Unesp, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2000.

JOGOS DIGITAIS: UM REFORÇO NO ENTENDIMENTO DE FLUXOGRAMAS EM PROCESSOS DE NEGÓCIOS

DIGITAL GAMES: A REINFORCEMENT IN THE UNDERSTANDING OF FLOWCHARTS IN BUSINESS PROCESSES

João Cezário Gigio Marques¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello²

¹Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

cezariomarques8@gmail.com

² Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

mello.fer@gmail.com

Eixo Temático – Educação a distância

Resumo: *Este trabalho de pesquisa tem como objetivo apresentar o uso de jogos digitais e suas aplicações na educação, principalmente no reforço da aprendizagem de processos de negócios por meio de fluxogramas. A presente pesquisa destaca as principais características e qualidades dos jogos digitais e suas vantagens na motivação e envolvimento interativo dos estudantes da área de Administração e Sistemas de Informação, diante da elaboração de um jogo específico para a área.*

Palavras chave: Gamificação; Jogos Digitais; Educação; Processos de Negócio; Fluxograma.

Abstract: *This research paper reviewed and described the concepts of gamification and its applications in education, mainly in the reinforcement of learning of business processes through flowcharts. The present research highlights the main characteristics and quality of digital games and their advantages in the motivation and interactive involvement of students in the area of Administration and Information Systems. The applications of this technology is implemented and developed through a storyboard.*

Keywords: Gamification; Digital Games; Education; Business Processes; Flowchart.

1 Introdução

Com a revolução tecnológica, na segunda metade da década de 1970, o desenvolvimento e o aprimoramento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) fizeram com que a linearidade das tecnologias de informação anteriores fosse substituída. Algumas tecnologias híbridas, como computadores, celulares e os atuais televisores digitais, abriram caminho para o desenvolvimento dos jogos digitais.

Segundo Lèvy (1998), os jogos funcionam como elementos de construção e reorganização de funções cognitivas, tais como memória, atenção, criatividade e imaginação, determinando a forma de percepção e compreensão da pessoa em relação ao objeto.

O desenvolvimento desta pesquisa tem como tema central a utilização dos jogos digitais como fator de reforço à aprendizagem de fluxogramas de processo de negócio. Seu objetivo é reforçar e fixar os principais elementos que compõem as várias fases do negócio expressos em linguagem simbólica, através dos conceitos de gamificação aplicados à educação. O público-

alvo definido como usuários do game são os alunos do curso de bacharelado em Sistemas de Informação, das disciplinas de Teoria Geral dos Sistemas e Organização e Métodos.

O propósito central é o apresentar um jogo educativo que permita uma aprendizagem mais interativa e lúdica.

2 Percorso investigativo

Esta investigação é de natureza qualitativa. A adoção de pesquisa qualitativa como abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho pautou-se em Ludke e André (1996, p.1) “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”

É importante apontar que o produto final deste estudo foi aplicado em uma disciplina de curso de graduação de uma instituição particular do interior do estado de São Paulo.

3 Fundamentação Teórica

3.1 Jogos Digitais

A contribuição para área da educação tem sido significativa, principalmente com as várias mídias disponíveis. Segundo Sanches (2006), as TICs transformaram diversos aspectos da vida, alteraram o mundo do trabalho, da produção científica, do lazer, da cultura, o mundo econômico, político e o ensino.

A palavra jogo significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras. Lúdico vem do latim ludus, que significa: exercício, drama, teatro, circo e significa também exercício escolar (magister ludi). Para Piaget (1972) o lúdico tem as funções de consolidar as ações individuais aprendidas e proporcionar prazer e equilíbrio funcional ao aprendiz. Já Vygotsky (1989) afirma que os jogos propiciam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração, o que ressalta a relevância da utilização como complemento no processo de educação, na premissa de manter a atenção do aluno no processo de aprendizagem, além de gerar autoestima e experiência coletiva.

REIS; COSTA e SILVEIRA (2010, p. 09) esclarecem que “na interação com os jogos eletrônicos, as funções cognitivas são intensificadas, o que permite às crianças, adolescentes e adultos, a descoberta de novas formas de conhecimento”.

De acordo com os ensinamentos de Vianna (et al, 2013, p. 16-17), um primeiro passo para a compreensão do fenômeno que os jogos representam possa estar relacionado à célebre Teoria da Hierarquia de Necessidades, desenvolvida em 1943 pelo psicólogo norte-americano Abraham Maslow. Levando em consideração que as necessidades humanas podem ser agrupadas em extratos de uma pirâmide, sugerindo que a jornada para a auto realização de qualquer indivíduo só é bem-sucedida quando a satisfação de seus anseios ocorre em ordem crescente, ou seja, partindo dos mais básicos para os mais complexos.

No trabalho ou nas relações afetivas, as ações não costumam receber feedback, e as recompensas, podem custar a vir. Sendo assim, é compreensível que foram criados jogos, visto que eles saciam de modo mais simples, essa constante busca que assola por conquistar ou cumprir objetivos.

3.2 Utilização dos Jogos na Educação, principalmente como reforço ao aprendizado

A utilização dos jogos no contexto educacional pode ser uma ferramenta preparatória para a aprendizagem e domínio de conteúdos escolares das diferentes áreas.

Reis, Costa e Silveira (2010, p. 09-10) afirmam que, “Por ter caráter lúdico, estimular o intelecto, gerar autoestima e aprimorar relações de grupo, os jogos são ideais para fixar conteúdo e contribuir para a compreensão de temáticas (...)”. Os jogos atuam como um elemento favorável à construção e a reorganização de funções cognitivas, estimulando a forma de percepção e compreensão da pessoa em determinadas situações.

Reis; Costa e Silveira (2010, p. 05) destacam que: “(...) Essa nova maneira de vida social, intensifica a criatividade, a subjetividade e o poder das ideias, modificando a sociedade desde os aspectos socioeconômicos até o processo educacional”.

Contudo, Lima (2008, p. 20) ensina: “A capacidade de leitura do educador, isto é, de desvelar o que está por trás do jogo, não pode ficar reduzida só à observação do aspecto positivo do jogo (...)”. O jogo e a brincadeira são valiosos recursos pedagógicos que colaboram no desenvolvimento das múltiplas inteligências e das faculdades humanas das crianças.

De acordo com os ensinamentos de Vianna et al (2013), os educadores não podem mais se dar ao luxo de considerar os jogos como algo separado de suas próprias vidas reais e de seu trabalho real. O jogo proporciona um aprendizado por descoberta, fornecendo um feedback instantâneo, ambiente livre de riscos, estimulando a curiosidade e a perseverança. Oferecem aos estudantes oportunidades de novas experiências de imersão em outros mundos e a vivenciar diferentes identidades.

3.3 Estrutura e Elementos dos Jogos Educativos

A tentativa de compreender a estrutura do jogo possibilita relacioná-lo com os processos de ensino-aprendizagem e delimitar a sua possível influência como recurso pedagógico.

De acordo com Lima (2008, p. 21) “O jogo é concebido e utilizado no contexto educacional para o atendimento de diferentes metodologias e finalidades”. O estudo das vertentes permite a compreensão de concepções que sustentam ou negam o jogo como recurso pedagógico. O benefício que os jogos apresentam como recursos didáticos incluem a facilidade do aprendizado através de seus elementos gráficos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas no conhecimento de padrões socialização e coordenação motora.

Lima (2008, p. 20) destaca que: “(...) Quanto mais o educador conhecer sobre esse tipo de atividade, mais ele pode compreender o que acontece no interior do jogo, permitindo-lhe certa interferência e influência”.

Neste contexto entende-se que o uso da informática na educação, o qual se dá através de softwares educativos, fator este que é motivado a partir da criação de ambientes de ensino voltados para as novas tecnologias os quais criam um clima de entusiasmo, concentração, motivação entre os envolvidos.

4 DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DE REFORÇO

4.1 Desenvolvimento do Game de Reforço Educacional

Esta etapa tem por objetivo descrever elementos relacionados ao jogo educativo desenvolvido e proposto como prática do trabalho. A ideia surgiu decorrente da dificuldade dos alunos em associar situações descritas em um processo de negócio, a sua sequencia lógica e sua relação com a simbologia de fluxograma de processo.

TABELA 01 - Estrutura do Jogo

Título	Game de reforço à aprendizagem de fluxograma de processo de negócio
Contexto	Iniciar e finalizar um processo de negócio em um ambiente empresarial por intermédio de simbologia de fluxograma de processo.
Atores	São pessoas com cargos e funções compatíveis com o seu papel no processo. No caso são: vendedor e mecânico
Recursos	São os símbolos de fluxograma e enunciados correspondentes.
Episódios	Cada personagem tem ações a serem desenvolvidas em ordem sequencial correspondente às necessidades do processo.
Restrições	Não utilizar o símbolo correspondente e na sequencia programada impede do jogador prosseguir.
Feedback	Fornecer a causa do erro e sugerir o passo correto.

Fonte: Autoria própria.

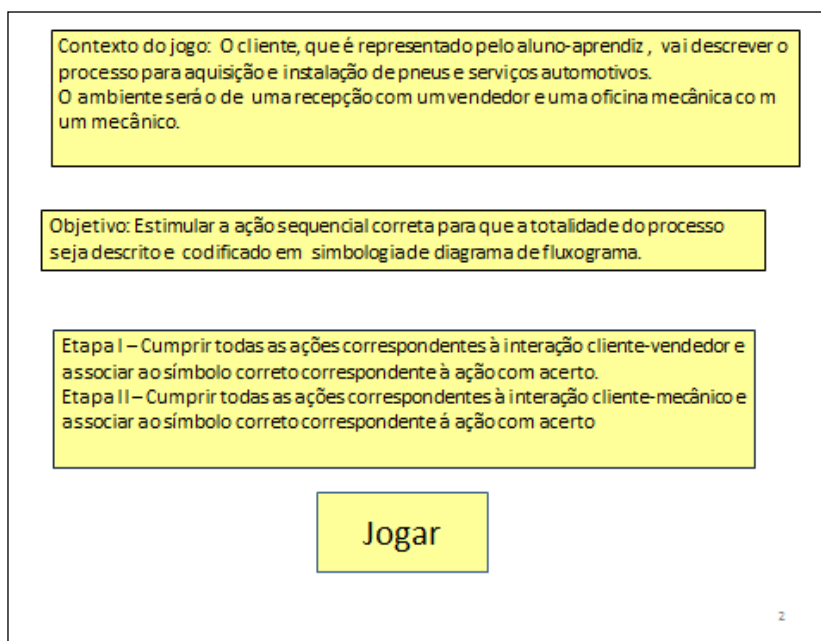
Objetivo do jogo: Habilitar estudantes da área de negócio e processo a entenderem e modelarem um processo de negócio através da técnica da fluxogramação para entender as sequencias e fases do processo, integrando-os de forma a possibilitar: Treinar outras pessoas; Corrigir eventuais retrabalhos; Melhorar o processo; Analisar a participação de cada executor no processo; Informatizar o processo; Racionalizar o processo.

Atividades realizadas no jogo: Cada jogada é feita com um único jogador. Existe um ambiente com os personagens, várias operações dispostos de forma randômica e os símbolos disposto igualmente de forma randômica.

Ambiente do jogo – O processo do negócio de “venda de pneus e serviços automotivos” é desenvolvido no ambiente de recepção da loja, onde se encontram os vendedores e a oficina, nesse ambiente encontram-se os mecânicos trabalhando.







O storyboard a seguir descreve a dinâmica do jogo:

FIGURA 02 – Contexto, objetivo e etapas do jogo



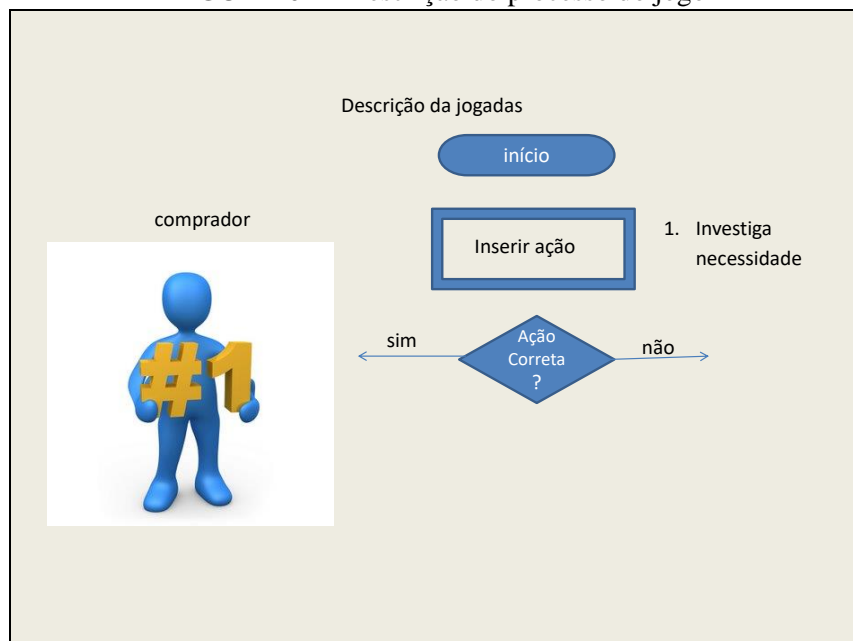
Fonte: Autoria própria.

FIGURA 03 – Simbologia do fluxograma

Símbolo	Significado
	Início/fim do processo
	Processo/atividade/operação/tarefa
	Verificação/chequeio/preparação
	Decisão/alternativa/questionamento
	Documento
	Transferência/envio para outro ator

Fonte: Autoria própria.

FIGURA 04 – Descrição do processo do jogo



Fonte: Autoria própria.

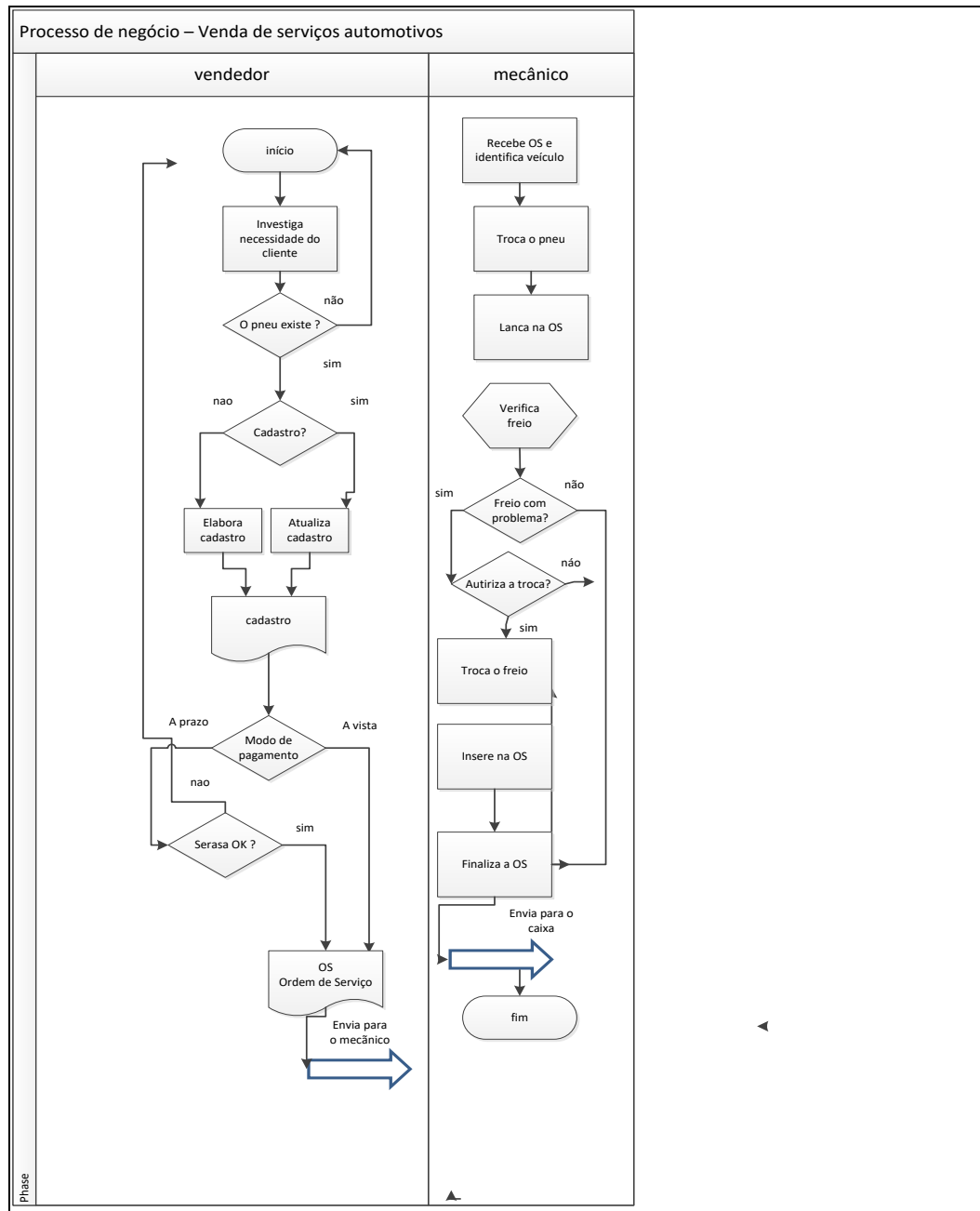
FIGURA 05 – Descrição das ações do processo de negócio

Vendedor	Mecânico
1. Investiga necessidade do cliente	8. Recebe OS e identifica veículo
1. Verifica existência do item	9. Troca pneu
3.1 – Não- Finaliza	10 lança na OS
3.2.Sim Continua	11. Verifica freio
4. Verifica se tem cadastro	11.1 Freio com problema
4.1 Sim – atualiza cadastro	11.1.2 Autoriza troca?
4.2 Não- elabora cadastro	11.1.2.1 Não-continua
5. Verifica tipo de pagamento	11.1.2.2 Sim- troca
5.1 A prazo	12. Lança na OS
5.1.1 Verifica SERASA	13. Finaliza OS
5.1.1.1 Resposta negativada-finaliza	14. Envia para Caixa
5.1.1 2. Resposta positivada-continua	
5.2 A vista- continua	
6. Emite Ordem de Serviço (OS)	
7. Envia OS para mecânico	

2

Fonte: Autoria própria.

Figura 6 – fluxograma do final do jogo



Fonte: Autoria própria.

5 Considerações Finais

Este artigo abordou de forma conceitual a utilização e a elaboração de um jogo digital no contexto educacional. Foi possível perceber o engajamento dos alunos, ao qual foi aplicado o jogo e também o entendimento no tema apresentado.

Com esta pesquisa concluiu-se que o uso de jogos digitais em contextos educacionais é uma realidade e não deve ser ignorada por aqueles que buscam melhorias no processo de

ensino/aprendizagem visando propiciar conteúdos mais atuais, interessantes, dinâmicos e significativos para alunos com diferentes características biopsicossociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDAM, Roquemar de Lima et al. **Gerenciamento de processos de negócios: BPM – business process management**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2007.

ESPER, Marcio. **Uma pequena introdução ao desenvolvimento de jogos de computador**. Parte 5. Código. 07 jul 2012. Disponível em: < <http://www.hardware.com.br/guias/uma-pequena-introducao-desenvolvimento-jogos-computador/criacao-storyboard.html>> Acesso em 01 fev. 2015.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na educação. V. 11 Nº 1, julho, 2013.

GRIMM, Gabrielle Hartmann; CALOMENO, Carolina. **Fundamentos para análise de Jogos Educacionais Digitais**: aproximações da teoria semiótica e da mente representacional. Universidade Positivo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

REIS, Paula Carolina de Souza Kirchof; COSTA, Josiane Andréia; SILVEIRA, Sidnei Renato. **Jogo educativo digital para estimular o processo de aprendizagem do desenho como prática projetual**. Porto Alegre, 2010.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Metodologia ativa: proposta interdisciplinar em busca de práticas pedagógicas inovadoras

Active methodology: an interdisciplinary proposal in search of innovative pedagogical practices

Mariangela Barbosa Fazano Amendola¹, Fernanda Sutkan de Oliveira Mello², Larissa Crepaldi Trindade³, Marcela Regina Guerrer Barrios⁴ e Renato Pandur Maria⁵

¹Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
mariangelafazano@gmail.com

²Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
mello.fer@gmail.com

³Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
larissa@unoeste.br

⁴Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
marcelabmarino@gmail.com

⁵Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE
renatopandur@gmail.com

Eixo Temático – Educação a distância

Resumo: *O objetivo deste artigo é apontar um caminho para aplicação de Metodologia ativa Aprendizagem baseada em projetos em busca de práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem diferenciado, no contexto do 7º termo de um curso de Publicidade e Propaganda. A aprendizagem baseada em projetos será o modulador de todas as estratégias de ensino-aprendizagem, apoiada na concomitância interdisciplinar que as raízes da grade curricular deste curso oferecem.*

Palavras chave: *Práticas pedagógicas inovadoras. Aprendizagem Baseada em Projetos. Projeto interdisciplinar.*

Abstract: *The aim of this article is to point out a path for the application of Active Methodology Learning based on projects in search of innovative pedagogical practices that can contribute to the construction of a differentiated learning environment, in the context of the 7th term of an Advertising and Propaganda course. Project-based learning will be the modulator of all teaching-learning strategies, supported by the interdisciplinary concomitance that the curriculum roots of this course offer.*

Keywords: *Innovative pedagogical practices. Project-Based Learning. Interdisciplinary project.*

1 Introdução

Os processos e as práticas pedagógicas de ensino têm um papel relevante nas questões que envolvem o Ensino Superior. A prática pedagógica desenvolvida no ensino superior apresenta muitos desafios ao docente que atua nesse patamar. Masetto (2003, p. 19) aponta que, a mudança mais significativa está na ruptura de práticas que contemplam meramente a “transmissão de informações”, uma vez que se deve buscar o “desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes”.

Delors (2000) fala que o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre

Educação para o séc. XXI apresenta a preocupação com as mudanças sociais e a necessidade de reconsiderar a importância do papel das universidades nessas transformações sociais. Delors (2000, p. 140) complementa dizendo que “num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior”.

Segundo Pereira (2015) o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido no ensino superior, é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, formação de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade. O estudante dos dias atuais precisa ter seu espaço dentro da sala de aula, ou seja, ele precisa ser ouvido, e o envolvimento com a aprendizagem se fará realmente efetivo se de fato acontecer a troca de conhecimento entre docente e estudante.

Nesse contexto, não se pode conceber um modelo único de ensino sem levar em consideração as especificidades de cada região, sua cultura, costumes, etc. Diante dessas exigências que mobilizam ações voltadas para a reconstrução de práticas pedagógicas, de forma contextualizada, em busca de novas metodologias articuladas aos diversos recursos tecnológicos existentes na sociedade atual e no âmbito educacional, muitos autores defendem a pedagogia de projetos como um meio para instaurar as mudanças necessárias e exigidas atualmente nas salas de aula, especialmente, no ensino superior.

A aprendizagem por projetos ocorre a partir de uma questão, cuja resolução exige a interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, suas expectativas, desejos e interesses mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. (ALMEIDA, 2001, p.59).

Portanto, o objetivo deste artigo é apontar caminhos para metodologias da aprendizagem baseada em projetos em busca de práticas pedagógicas inovadoras que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem diferenciado, visando ao trabalho colaborativo, com o envolvimento mútuo entre docentes e estudantes, no contexto do 7º termo em um curso de Publicidade e Propaganda.

A metodologia utilizada neste artigo foi um relato de experiência, o mesmo encontra-se ainda em aplicação, apresentando apenas resultados prévios.

2 Realidade do curso de bacharelado em Publicidade e Propaganda

De acordo com o PPC (Projeto Pedagógico de Curso, 2016), o curso de Publicidade e Propaganda, da Universidade do Oeste Paulista, foi criado pela Portaria da Reitoria nº 02, de 30 de junho de 1994, foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 552, de 22 de março de 1999, publicada no Diário Oficial da União em 23 de março de 1999, sua renovação de reconhecimento pela Portaria Ministerial nº 4.327, de 22 de dezembro de 2004, DOU de 23 de dezembro de 2004.

E reunião entre NDE (Núcleo Docente Estruturante) e a reitoria da instituição foi estabelecido, ao final de 2016, uma nova estruturação do 7º termo do citado curso, e a mesma foi inserida no PPC do curso, para implantação em 2017. Essa alteração foi definida para atender melhor os estudantes pois segundo Lipkin e Perrymore (2010), nomeiam essa geração como geração Y. Ela se assemelha muito com a geração Net, apresentada pelo autor Oblinger (2005). O autor apresenta que os jovens Net foram criados numa era comunicacional e com acesso facilitado às tecnologias digitais. Os estudantes dessa geração têm formas distintas de pensar, de se comunicar e, também de aprender. São jovens que possuem uma grande intimidade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Apesar deles estarem mais propensos a participarem de experiências inovadoras, gostarem de desafios, o autor complementa que eles perdem o foco com mais facilidade.

Diante desse contexto, a postura do professor não deve ser mais apenas de transmissor de informações, mas deve assumir uma postura mais próxima aos estudantes que permita estimulá-los a pensar e a refletir sobre o tema trabalhado em sala de aula.

3 Projeto Vira Galo

O Projeto Vira Galo, que é uma iniciativa da Faculdade de Publicidade e Propaganda da UNOESTE, visa o aprimoramento das funções básicas de ensinar e aprender, por meio de metodologias ativas que é um complemento necessário às propostas de reorganização curricular em curso. O nome do projeto é Vira Galo, pois segundo o senso comum, o símbolo do galo representa o comunicador há várias décadas por ser o grande propagandista do raiar do dia, a proposta de projeto é fazer o estudante “virar galo”, com suas iniciativas e com as aprendizagens ativas.

Neste projeto, pretende-se focalizar nos processos que ocorrem na sala de aula e nas relações professor-aluno, partindo de reflexões sobre as metodologias que têm sido aplicadas nesse processo e

em como as metodologias ativas podem contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional.

A missão do Projeto Vira Galo é proporcionar a imersão dos discentes em uma situação problema, para que cada agência experimental, vivencie a construção de estratégias comunicacionais na prática mercadológica. Para tanto, será necessária a formalização de equipes de trabalho, dividindo a sala de aula em agências experimentais. Estas agências terão o objetivo de constatar na prática, que a comunicação dá resultados e faz a diferença. As agências ficarão responsáveis em executar, monitoradas pelos professores mediadores do 7º termo, um planejamento de comunicação sob o viés das estratégias oriundas do Marketing e da Comunicação. A situação problema selecionada para o 1º semestre de 2017 foi o complexo turístico do Parque Aquático da Cidade da Criança, de Presidente Prudente. A sala de aula foi dividida em Agências Experimentais, cada agência com seis ou sete integrantes, no total são nove agências experimentais atendendo a problemática exposta, são 50 alunos envolvidos.

As agências experimentais deverão em um prazo de duas semanas realizar a imersão no parque para criar condições de identificação dos problemas, que deverão ser trabalhados a fim de melhorar a comunicação global do mesmo, por meio de um planejamento de comunicação integrado, ou seja, Pesquisa de Marketing, Estratégias de *Marketing*, Planejamento de Comunicação e Campanha, Soluções de Mídia, Criação e Produção. Ao total são nove professores facilitadores envolvidos com as áreas decorrentes.

Assim, foi necessário detectar problemas no Parque Aquático, que fossem passíveis de serem solucionados, de forma criativa e inusitada.

A finalidade do projeto Vira Galo é fomentar uma gestão colaborativa entre os discentes e docentes envolvidos, demonstrando que é possível o trabalho integrado. As ações oferecidas pelo Projeto Vira Galo serão experimentais e estarão na esfera de Ações Experimentais, portanto, não há contrato firmado, mas há propostas de implantação, para tanto ele será cadastrado como projeto de Extensão Institucional.

4 Aprendizagem Baseada por Projetos

Identificar como os estudantes aprendem é fundamental para explicar porque certos métodos de ensino funcionam bem com alguns estudantes e com outros não. Para Kuri (2004), o fato de um estudante preferir trabalhar sozinho em vez de participar de um grupo; ou ainda, preferir concluir um projeto antes de começar outro em vez de trabalhar em vários projetos paralelos, não é apenas uma curiosidade interessante: é uma informação valiosa que o professor

pode usar no aprimoramento da eficácia e eficiência de seu ensino.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem atuam em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem. Para introduzir o conceito que queremos delinear, é oportuno lembrar um provérbio chinês que diz: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Isso foi dito pelo filósofo Confúcio e tem relação direta com aprendizagem ativa. Silberman (1996) modificou esse provérbio para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação: O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. A seguir será apresentado as etapas que contemplaram o projeto vira galo.

QUADRO 1 – ROTEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

1ª Etapa	Apresentação do projeto vira galo e do tema a ser trabalho
2ª Etapa	Imersão no tema
3ª Etapa	Definição do problema a ser discutido
4ª Etapa	Pesquisas para coleta dados acerca do problema
5ª Etapa	Elaboração de estratégias e táticas do problema a ser solucionado
6ª Etapa	Apresentação pública

Fonte: Autores.

O projeto Vira Galo tem como objetivos gerais, balizar e gerir habilidades e competências aos discentes para: formar profissionais como sujeitos sociais; desenvolver competências éticas, políticas e técnicas; potencializar a compreensão e o uso do conhecimento; do raciocínio crítico e analítico, associado à responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade; capacitar o estudante para intervir em contextos de incertezas e complexidades. Como objetivos específicos, desvendam-se estratégias de ensino a serem desenvolvidas: Investir em um processo de formação e auto formação. Trocar ideias com colegas que exploram metodologias ativas; Estudar e experimentar estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pelas metodologias ativas; Aprender com o processo e os resultados; Planejar com detalhes todos os passos; Apresentar justificadamente o Projeto aos estudantes;

Retomar esse ponto todas as vezes que julgar importante; Co-responsabilizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem; Comprometer-se com a aprendizagem do estudante; Investir em relações construtivas com a turma; Apoiar o estudante na realização do trabalho requerido pelas estratégias de ensino e aprendizagem orientadas pelas metodologias ativas; Fazer uso de tecnologias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes; Avaliar a aprendizagem por processo; Oferecer *feedback* regularmente.

4.1 Metodologia do projeto Vira Galo

Foram utilizadas Metodologias ativas com foco em aprendizagem baseada em projetos, essa estratégia de ensino e aprendizagem requer dos Estudantes a seleção, organização, e a capacidade de relacionar e interpretar dados e informações cujos resultados fundamentem decisões frente à situação-problema proposta. Ela pressupõe o enfrentamento e, se possível, a resolução de um obstáculo previamente identificado pelos estudantes.

Na situações-problema, o estudante, necessariamente, envolve-se em um processo de reflexão e de tomada de decisões culminando no estabelecimento de um algoritmo, isto é, em uma determinada sequência de passos ou etapas a serem seguidas. É uma situação que um sujeito ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que leve a solução.

Uma situação somente pode ser concebida como um Problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e quando requer dos que a tentam resolver um processo de reflexão ou uma tomada de decisão sobre a estratégia a ser seguida no processo de Resolução de Problemas. Na situação problema, o esforço do estudante passa a ser o de organizar de forma sistemática a interação problema/resposta para que, durante a resolução, a aprendizagem se realize. Ele, assim, precisa articular os recursos disponibilizados pelo professor (e outros que eles consigam mobilizar) para solucionar o problema proposta: “[...] a situação-problema, simplesmente põe o Sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que estabiliza e desestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas, e é nessa interação que constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade” (MEIRIEU, 1998, p. 63).

A utilização de situações-problema: “[...] favorece um trabalho mais autônomo, onde o

conhecimento construído, possivelmente, fará mais sentido para o estudante; este perceberá, por si mesmo, suas reais condições e dificuldades. Isso aumenta a confiança em sua própria capacidade e, tanto por parte dos estudantes como do professor, possibilita uma avaliação mais individualizada, o que conseqüentemente, promove a reorganização das atividades de ensino como um todo” (PAGLIARI, 2007, p. 34).

As metodologias de ensino ativas são comprometidas em ampliar as condições que favorecem a aprendizagem do estudante. Mobilizam estratégias orientadas pela e para a aprendizagem Significativa (Processo por meio do qual uma nova informação relacionasse de maneira substantiva a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do estudante). Reconhecem o estudante como Sujeito do processo de aprendizagem porque a referida aprendizagem depende de sua mobilização para os estudos. Utilizam a problematização (Problematizar enfatiza a práxis na qual o Sujeito busca soluções para a realidade em que vive e se torna capaz de transformá-la pela sua própria ação, ao mesmo tempo em que se transforma) como estratégia de ensino-aprendizagem. Disponibilidade e acesso a materiais de suporte à pesquisa documental e bibliográfica (bases de dados e sites, particularmente). A proposta de avaliação das fases será oferecida aos discente em formatos diferenciados, eles terão oportunidade de relatar em Diário de bordo semanal em ambiente virtual institucional (AVA), todos os seu procedimentos atitudinais assim como relatar fatores positivos e negativos da nova proposta. Será oferecida também, uma planilha física para Anotações diárias manuscritas, com a intenção de registrar o fatos ocorridos diariamente em sala de aula. A Autoavalição será outro recurso oferecido aos discentes cujo objetivo e entendermos como eles “sentiram” a nova proposta, este recurso será aplicado em formato de questionário com perguntas fechadas. Por fim, a Apresentação Final do projeto, visará colocar a público a dinâmica do Projeto Vira Galo, intencionando o compartilhamento de informações do processo de ensino aprendizagem e não do resultado.

FIGURA 1 – INFOGRÁFICO COM A PROPOSTA AVALIATIVA



Fonte: Autores.

5. Considerações Finais

Este artigo apontou um caminho que pode propor discussões focalizando os percursos formativos e as revisões de práticas tradicionais de ensino e discute possibilidades de metodologias ativas na educação superior, especialmente no que se refere às metodologias de Aprendizagem Baseadas em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos.

No momento o projeto se encontra em execução, sendo que contemplou apenas duas das quatro etapas de avaliação, por meio das avaliações já realizadas foi possível perceber que a metodologia adotada movimentou todos os sujeitos envolvidos no processo, tanto estudantes, transformando-os em sujeitos ativos, quanto os docentes pois assumiram a postura de mediadores do conhecimento.

Os estudos não se esgotam aqui, mas abrem-se em novos caminhos de pesquisa e relatos de caso para demonstrar os resultados mais intrínsecos da dinâmica das atividades, em artigos e trabalhos acadêmicos futuros.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./ dez. 2003.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. **Ética**: afetividade e cuidado pela vida. Pelotas: Editora da Ufpel, 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

LIPKIN, N.; PERRYMORE, A. **A geração y no trabalho**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.
MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial PSY II, 1995.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editoras, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OBLINGER, Diana G.; OBLINGER, James L. **Educating the Net generation**. Washington: Educause, 2005.

OLIVEIRA, Juliana de.; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades**

educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/i6ntK5>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

PAGLIARINI, T. R. **Situação-Problema:** representações de acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFSM, Santa Maria, 122p, 2007.

RIBEIRO, R. de C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma implementação na educação em engenharia. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

SILBERMAN, M. **Active learning:** 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

MUSEU VIRTUAL NA ESCOLA: USO DO MOODLE A PARTIR DA DIDÁTICA PARA UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

VIRTUAL MUSEUM AT SCHOOL: USE OF MOODLE FROM A DIDACTIC FOR A HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Elton Mitio Yoshimoto¹, Marilu Martens Oliveira²

¹ Mestre em Ensino (PPGEN/UTFPR-LD), professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), pesquisador do GP EDITEC - Educação em Diálogo: sociedade, arte e tecnologia (UTFPR) e do GP CEPECH – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (IFPR).

eltonmitio@gmail.com

² Doutora em Letras (UNESP), docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-CP), pesquisadora do GP EDITEC – Educação em Diálogo: sociedade, arte e educação (UTFPR) e do GP CRELIT – Pesquisa Crítica e Recepção Literária (UENP).

marilu@utfpr.edu.br

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: Pretende-se, neste trabalho, apresentar uma prática de uso do Moodle em formação continuada para professores da Educação Básica, vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Utilizou-se como modelo epistemológico a didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por João Luiz Gasparin (2012). Tal experiência é fruto da elaboração e da aplicação de um produto educacional idealizado para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina, com o intuito de subsidiar a criação de museus virtuais nas escolas a partir do uso de recursos Web 2.0. Os resultados obtidos atestam a necessidade de formação continuada, como a proposta nesse trabalho, tendo em vista o caráter de incompletude que envolve o ser humano, para além das tradicionais concepções que consideravam o professor o centro do saber historicamente acumulado. Almeja-se, portanto, que a pesquisa aqui apresentada contribua com os debates que envolvem não apenas a criação de museus virtuais nas escolas, mas também a formação de profissionais reflexivos como caminho para a transformação da prática docente.

Palavras chave: Moodle. Formação continuada. Pedagogia Histórico-Crítica. Museu Virtual. Web 2.0.

Abstract: This paper intends to present a practice of using Moodle in continuing education for Basic Education teachers, linked to the State Secretariat of Education of Paraná. The didactic for a historical-critical pedagogy, proposed by João Luiz Gasparin (2012), was used as epistemological model. This experience is the result of the elaboration and application of an idealized educational product for the Postgraduate Program in Teaching Human, Social and Nature Sciences of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina, with the purpose of subsidizing the creation of virtual museums with the use of Web 2.0 resources. The results obtained attest to the need for continuous training as proposed in this work, considering the incompleteness that involves the human being, in addition to the traditional conceptions that considered the teacher the center of accumulated knowledge. It is hoped, therefore, that the research presented here contributes to the debates that involve not only the creation of virtual museums in the school, but also the formation of reflective professionals as a way to transform the teaching practice.

Keywords: Moodle. Continuing education. Historical-Critical Pedagogy. Virtual Museum. Web 2.0.

1 Introdução

Apesar da crescente popularização do uso de novas tecnologias na escola, é preciso levar

em conta que há uma insuficiência de formações específicas que consideram as dimensões teórica e prática em um processo dialético. É dessa constatação que surge o interesse pelo debate em torno da temática com professores da Educação Básica, motivando a criação do curso “Museu Virtual na Escola: organização de acervos mediada por recursos *Web 2.0*”, produto educacional apresentado como requisito obrigatório para obtenção da titulação de Mestre no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Londrina (YOSHIMOTO, 2016). Tal proposta caracteriza-se como uma alternativa para a formação continuada de professores no que tange ao uso de novas tecnologias no cotidiano escolar.

O objetivo geral do curso ofertado foi contribuir para a formação continuada de educadores em relação ao uso de ferramentas *Web 2.0*, construindo, com seus alunos, portanto coletivamente, possibilidades para a organização de museus virtuais como espaços interativos e colaborativos. Intencionou-se promover debates sobre a utilização de soluções tecnológicas, verificando seus limites e possibilidades como instrumento de ensino. Para que essa ampla finalidade fosse conquistada, foram elencados objetivos diversos que nortearam a pesquisa:

- 4 Proporcionar um espaço de discussão, interação e produção entre os professores, via ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), a partir de curso disponibilizado no *Moodle*, *software* livre para uso educacional.
- 5 Dialogar com educadores atuantes na Educação Básica sobre novas metodologias de ensino.
- 6 Promover debates sobre práticas de ensino inovadoras entre os cursistas, instigando o uso de recursos *Web 2.0*, possibilitando-lhes um multiletramento e permitindo que reflitam sobre aulas mais interessantes para os alunos.
- 7 Criar um produto educacional, com a colaboração dos professores participantes da pesquisa, que possa contribuir significativamente para a prática docente de profissionais que venham a ter contato com a pesquisa desenvolvida.

Para tanto, participaram da pesquisa vinte e três professores, docentes de diferentes disciplinas, de duas escolas estaduais do município de Cambé, estado do Paraná: o Colégio Estadual Maestro Andréa Nuzzi e a Escola Estadual Valdir Umberto Azevedo. Ambas estão localizadas na região sudeste do município, afastadas do centro e próximas à Londrina, cidade

vizinha.

Cogitou-se a possibilidade de trabalho multidisciplinar, envolvendo a análise do registro da memória a partir de diferentes aspectos da produção humana, que não apenas aqueles relacionados ao conhecimento histórico, mas também ao linguístico, ao literário, ao científico e a todo aquele de cunho escolar. Por isso a oferta da formação proposta não se limitou aos professores de História, abrangendo os responsáveis pelas demais disciplinas, permitindo o debate a partir de frentes diversas.

O curso foi planejado como contribuição para a contemplação de novas possibilidades pelos professores participantes, utilizando ferramentas *Web 2.0* para a superação da mera exposição de conteúdo, a partir de práticas colaborativas e dialógicas entre educador e educando, o que permite que construam novos conhecimentos e não apenas consumam informações.

A carência em formações que possibilitem o debate sobre o acesso a objetos passíveis de análise por professores e alunos, a partir do uso das TIC, torna necessária a proposta de cursos como o aqui apresentado. É necessário estar ciente, no entanto, que o conhecimento inerente à atividade docente é resultado da aplicação prática de teorias do conhecimento, exigindo do professor o desenvolvimento de “[...] saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho” (TARDIF, 2010, p. 58). Por conseguinte, ensinar supõe aprender a ensinar, um procedimento que exige tempo, prática, experiência e vontade.

Assim, é preciso estar atento a ações educadoras intelectualizadas, que promovam a transformação da realidade escolar a partir da práxis entre reflexão e ação. Na presente investigação, tal procedimento se manifesta a partir da didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012), modelo epistemológico utilizado para o planejamento das atividades no *Moodle*.

2 Formatação do curso no Moodle

Optou-se pelo uso do *Moodle*, como plataforma de ensino e aprendizagem nessa prática, por dois motivos principais: a intencionalidade pedagógica própria desse AVEA e a experiência (docente e discente) no uso dessa ferramenta. Se a intenção era o diálogo e a troca de experiências com os professores-cursistas, considerados coautores da pesquisa, o *software* escolhido cumpriu bem a sua função, tendo em vista que “[...] é uma plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em

torno de um conjunto de ferramentas de cariz construtivista [...]” (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009, p. 42).

Pretende-se aqui expor de que forma os recursos disponíveis nesse espaço foram utilizados, explorando seu caráter organizacional. O *Moodle* é um AVEA disponibilizado na *Internet* com bancos de dados armazenados por instituições de ensino e pesquisa. No caso da plataforma utilizada no curso apresentado, sua manutenção e sua disponibilização estão sob a responsabilidade de uma comunidade autogestionada (administrada por um coletivo de educadores livremente associados) denominada “Aprender Livre” (COMUNIDADE APRENDER LIVRE, 2016).

No primeiro acesso a esse ambiente, é necessário cadastrar-se, ou então acessá-lo apenas como visitante. Para criar cursos nessa plataforma, entretanto, e mesmo participar das formações disponibilizadas, é necessário criar *login* e senha. Assim, o ambiente estará disponível para a manipulação de acordo com as necessidades daquele que deseja criar salas de aula virtuais.

Entre as inúmeras possibilidades de organização de um curso no *Moodle*, destacam-se as seguintes funcionalidades: fóruns de discussão configuráveis; gestão de conteúdos, permitindo a edição direta de documentos em formato de texto e *HTML* (HyperText Markup Language); criação de questionários com possibilidade de opção por vários tipos de resposta; sistemas de *Chat*, *Blog* e *Wiki*, com registo de histórico configurável; sistema de distribuição de inquéritos standardizados; sistema de gestão de tarefas dos utilizadores.

Dentre essas diversas ferramentas, priorizou-se o uso de questionários e fóruns, além da edição e disponibilização de textos e conteúdos em formato *HTML*. A manipulação desses recursos não requer grande conhecimento técnico, podendo ser considerada uma prática simples. O caráter intuitivo e o sistema de ajuda do ambiente facilitam a elaboração de uma sala de aula virtual. Ademais, parte das informações é disponibilizada como em fichas cadastrais e, depois de criado, o ambiente ainda permite alterações, bastando ativar o modo de edição, efetuando alterações com o auxílio de recursos do próprio sistema.

O curso em questão foi planejado com base na didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica, de João Luiz Gasparin (2012), nomeando os diferentes módulos da formação a partir das cinco etapas elencadas em seu método. Os conteúdos foram disponibilizados conforme cronograma que previa novas atividades semanalmente. Os materiais e recursos permaneceram, portanto, ocultos até a data programada para o início de cada nova atividade.

Ao fim de todas as ações previstas no *Moodle*, as etapas passaram a ficar disponíveis e acessíveis. Tal formato, denominado de semanal, foi escolhido por permitir que o cursista tivesse fácil acesso aos conteúdos de módulos anteriores, integrando-os aos demais. Além disso, o número reduzido de módulos permitiu essa formatação.

Entretanto, antes da disponibilização destes módulos, o cursista inicia suas atividades a partir da “Prática Social Inicial”, na qual são apresentados o objetivo, o “fórum de notícias” (espaço dedicado às informações de interesse geral) e o “fórum de dúvidas” (espaço em que são elencados questionamentos diversos, promovendo a socialização de soluções a problemas que podem ser comuns a todos), além de um vídeo-*selfie* desejando boas-vindas ao curso. É nesse momento que os participantes realizam sua primeira atividade: o questionário “vivência cotidiana do conteúdo”, uma avaliação de seus conhecimentos prévios.

Então os conteúdos passam a ser trabalhados a partir dos seguintes módulos:

- **Módulo I: problematização** – momento de identificação e discussão dos principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. Partiu-se do questionamento: como as TIC, principalmente aquelas relacionadas às mídias digitais e à *Web 2.0*, podem contribuir para enriquecer as aulas? Foram analisados os conceitos de “virtual”, “museu”, “museu virtual”, com a promoção de debates sobre museus virtuais na escola.
- **Módulo II: instrumentalização 1** – momento de intervenção docente, mediando o diálogo entre o discente e o objeto do conhecimento. Para tanto, foram estudados conceitos sobre o papel educativo do museu na era do virtual, além dos limites e potencialidades de espaços *on-line* dedicados à exposição de acervos digitais.
- **Módulo III: instrumentalização 2** – continuando a etapa de instrumentalização, realizou-se debate sobre a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, subsidiando a elaboração do projeto de trabalho docente-discente para a criação e a aplicação do museu virtual. Os cursistas foram instigados a planejar suas ações, sistematizando conhecimentos e compartilhando produções no fórum de avaliação, possibilitando um trabalho de caráter colaborativo.
- **Módulo IV: catarse** – momento da expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Após a preparação do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica, os cursistas realizaram a produção do museu virtual a partir da *Wikia*, recurso *Web 2.0* utilizado para a elaboração de páginas colaborativas na internet. Os museus criados em tal perspectiva devem sintetizar conteúdos trabalhados.

Em meio a esses módulos, os conteúdos foram trabalhados com base em estudos de artigos científicos sobre os temas abordados e de videoaulas no formato de *podcast*, um modo de transmissão de arquivos multimídia na *Internet*. Essa técnica, advinda do primeiro programa de rádio da *Internet* em 2004, tornou-se popular dada à facilidade na produção e edição possibilitada por recursos *Web 2.0*. Apresentam-se em forma de áudio, vídeo, ou mesmo a combinação de imagens com locução, e possibilitam diferentes alternativas para uso pedagógico.

Muitos dos podcasts a usar no ensino são feitos pelo professor para os seus alunos. Quer seja um conteúdo que não ficou claro, quer seja uma síntese sobre a matéria trabalhada, um comentário aos relatórios entregues, uma explicação sobre a utilização de um software, ou instruções para o trabalho a desenvolver num dado laboratório por exemplo [...] (CARVALHO; AGUIAR; MACIEL, 2009, p. 99).

Os *podcasts* elaborados para o curso são compostos por filmagens do professor, explicando os conteúdos, e vídeo com a locução de apresentações de *slides* produzidas em *Prezi*, um aplicativo *Web 2.0*. O objetivo foi enfatizar os conteúdos abordados nos módulos. As videoaulas foram disponibilizadas no *Vimeo*, um site de compartilhamento de vídeos, semelhante ao *YouTube*, que possibilita, porém, o envio gratuito de arquivos com duração superior a 10 minutos, como os produzidos nesta prática.

Como atividade avaliativa, foram criados fóruns, em cada módulo, com realização de debates sobre os conceitos estudados entre todos os envolvidos na formação. Ressalte-se que o *Moodle* disponibiliza fóruns em formatos diversos como: geral (qualquer um pode iniciar uma discussão a qualquer momento); de discussão simples (tópico único com foco em tema preciso); de pergunta e resposta (a resposta dos participantes fica visível após a participação na atividade).

O diferencial deste recurso é a possibilidade de troca de conhecimentos entre os cursistas a partir da problematização dos conteúdos. É importante ressaltar que o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, no qual os participantes podem se expressar com flexibilidade espacial e temporal muito maior do que em experiências presenciais.

Ademais, o ambiente permite a atribuição de conceitos ou valores em seu sistema avaliativo, atribuindo notas que podem ser acompanhadas em espaço específico: o quadro de notas. Ao professor é disponibilizado quadro avaliativo, com as notas de todos os cursistas, possibilitando a análise do desempenho individual da produção.

Tais recursos, agregados neste AVEA, conjugando ferramentas específicas da plataforma a materiais disponibilizados por meio de *hiperlinks*, permitiu a criação de um espaço efetivo de interação e socialização do conhecimento em práticas participantes e colaborativas.

É preciso ressaltar ainda que os aplicativos utilizados - o *Moodle*, o *Vimeo*, o *Prezi*, a *Wikia* - são recursos gratuitos e de fácil manipulação, bastando ter acesso à *Internet*. Mesmo as filmagens e edições de vídeo podem ser realizadas com instrumentos que estão à disposição, como as soluções disponibilizadas por *smartphones*, equipamentos aqui utilizados. Procurou-se demonstrar, não apenas nos conteúdos do curso, mas também na elaboração de materiais, a possibilidade de planejar práticas diferenciadas, mesmo com poucos recursos e um mínimo de conhecimento técnico.

3 Nova postura prática

A última etapa da didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Gasparin (2012), é a Prática Social Final, fase em que os cursistas passam a observar o mundo e as relações sociais

de maneira diferente daquela do início da formação. Suas ideias sobre os conceitos estudados foram reconstruídas, o que pode ser atestado a partir da análise dos resultados obtidos.

Como forma de registro do aprendizado dos cursistas, foi aplicado um instrumento de investigação com o objetivo de comparar as informações que possuíam sobre museu virtual, Web 2.0, uso das TIC na escola, além da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, com os conhecimentos que construíram por meio das atividades propostas.

Os professores-cursistas puderam ainda expor seus posicionamentos em forma de depoimento. Por tratar-se de questionamento subjetivo, expressaram sua opinião, levando em conta suas expectativas iniciais e se as mesmas foram atendidas, conquistando os objetivos propostos. Entre as respostas apresentadas, destacaram-se aquelas que reconheceram a contribuição dos estudos na construção de novos conhecimentos através da troca de experiências.

***Professor-cursista 1:** Sim, aprendi muito com a troca de experiências, estudo, pesquisa, construção do museu virtual, elaboração de planejamento. Obrigada por tudo! Parabéns pelo curso e pela organização!*

***Professor-cursista 2:** O curso possibilitou uma ampla visão e entendimento acerca do trabalho colaborativo e interativo, a partir da construção do conhecimento.*

Há aqueles que também relataram a possibilidade de explorar práticas colaborativas de interação entre o professor e o aluno, fazendo uso dos conceitos trabalhados e dos recursos analisados durante a formação.

***Professor-cursista 3:** O museu virtual abriu novas possibilidades de se interagir com os alunos. Numa escola como a nossa onde há uma grande dificuldade para visitar os museus físicos, penso que o museu virtual é uma saída interessante.*

***Professor-cursista 4:** Os objetivos foram alcançados, visto que a proposta do curso foi de trabalhar de forma colaborativa, além de explorar as ferramentas da Web 2.0.*

Muitos cursistas consideraram que o museu apresentado ao final do curso não estava acabado, mostrando-se motivados a alimentar seus espaços continuamente, efetivando a implementação de museus virtuais em suas escolas.

***Professor-cursista 5:** Sim, gostei muito da criação do museu virtual e agora nossa escola já tem um museu virtual criado pelos professores participantes do curso. Vamos continuar esse projeto.*

***Professor-cursista 6:** Excelente curso! Agora é só alimentar o museu e envolver os alunos.*

Nesta fase da pesquisa e do desenvolvimento do produto educacional, o professor-pesquisador e os cursistas aproximaram-se por meio da construção de novos saberes sobre os conteúdos estudados, dialogando em encontros presenciais, ou mesmo em debates promovidos pelo fórum. Para Gasparin (2012), este é um dos principais objetivos da didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que ela permite que os sujeitos definam de modo

colaborativo as estratégias de uso dos novos conceitos, adotando uma postura social diferenciada, seja em ambiente escolar, seja fora dele.

Para o autor, a Prática Social Final é “[...] uma maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto [...]” (GASPARIN, 2012, p. 143). Tal postura é essencial para consolidar perspectivas de transformação social, modificadas pelo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o modelo epistemológico por ele defendido, aplicado no produto educacional aqui apresentado, preconiza que os sujeitos se reconheçam como cidadãos e apropriem-se dos conceitos científicos de maneira autônoma, objetivando utilizar livremente os conhecimentos adquiridos, mesmo findada a formação.

Os professores-cursistas demonstraram, em diversos momentos, a intenção em transformar sua prática cotidiana, principalmente no que diz respeito ao uso das TIC. Isso pôde ser observado desde o início, com a realização das inscrições, pois muitos abdicaram de momentos de descanso, sabendo que o curso se realizaria no contraturno de suas atividades, para enfrentar o desconhecido. Poucos foram os desistentes, atestando a vontade na mudança de posturas. Isso é ainda mais evidente com a finalização das análises realizadas, comprovando que os cursistas realmente se apropriaram dos conceitos científicos, incorporando-os à sua vivência.

4 Considerações finais

O curso “Museu Virtual na Escola: organização de acervos mediada por recursos *Web 2.0*” evidenciando o produto (YOSHIMOTO, 2016), teve como objetivo a exploração de metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem, utilizando as TIC para a produção de museus virtuais na escola. Neste sentido, procurou-se apresentar possibilidades mais atrativas aos estudantes da Educação Básica, considerando ainda o planejamento e a intencionalidade pedagógica. É preciso enfatizar que os debates desenvolvidos pelos professores-cursistas nas atividades realizadas no *Moodle* atestam que perceberam que a utilização dessas ferramentas não pode ser limitada apenas à técnica ou ao que é divertido.

O preparo desta formação no *Moodle* possibilitou a elaboração de produto educacional, aplicado durante estágio de docência, atividade obrigatória do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Londrina.

Tal prática pode ser considerada bem sucedida, pois auxiliou professores da Educação Básica na busca por alternativas de uso das TIC em sala de aula. Os museus virtuais apresentados, então, poderão aproximar objetos expostos em ambiente on-line com a realidade do aluno, especialmente por meio de simulações de experiências reais pelas mídias digitais. Tais espaços possuem caráter dialógico e interacional, permitindo que os sujeitos do conhecimento interpretem sua realidade a partir de diferentes perspectivas. Essa afirmação é parte da certeza de que a formação proposta instigou os estudos dos cursistas sobre as questões abordadas, promovendo a mudança deles quanto ao uso das TIC e, especificamente, dos museus virtuais.

Isso pode ser confirmado a partir da análise das participações nos fóruns e demais avaliações realizadas no interior do *Moodle*, além de sua produção final que buscou estabelecer uma relação entre ação prática e reflexão. Os professores-cursistas constataram a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre professores e alunos, criando condições de autoformação e emancipação dos sujeitos do conhecimento.

A proposta apresentada procurou seguir esses preceitos, considerando a possibilidade de adaptação e transformação de informações presentes na *Internet*, a exemplo do *remix* a que muitos bens culturais são submetidos nos dias atuais.

Referências

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009. p. 39-64.

COMUNIDADE APRENDER LIVRE (Brasil). **Sobre o Aprender Livre**. 2016. Disponível em: <<http://moodle.aprenderlivre.com.br/mod/page/view.php?id=1>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 35-54.

YOSHIMOTO, Elton Mitio. **Museu Virtual na Escola: organização de acervos mediada por recursos Web 2.0**. 2016. 27 f. Produto educacional - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/documentos/LD_PPGEN_PE_YOSHIMOTOElton_2016.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Novos paradigmas para a educação: A modalidade virtual mudando conceitos

New paradigms for education: The virtual modality changing concepts

Carina Mendes Barboza¹

¹ Centro de Letras, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

carina.mb@uenp.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Este artigo visa apontar diferenças e semelhanças entre as modalidades virtual e presencial na educação, como também, as implicações legislativas para sua implementação, as mudanças nos modelos de gestão, de planejamento, no processo cognitivo, na formação docente, na relação professor-aluno, e a visão do aluno e do professor frente à modalidade virtual do processo do ensino e da aprendizagem em cursos a distância. Como a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) colaboram com a difusão da Educação atual e como este avanço ao seu uso tem mudado antigos conceitos no processo educacional. Como a sociedade vê estas mudanças e até que ponto “confia” numa metodologia de ensino a distância também são fatores relevantes na difusão e crescimento de uma modalidade de ensino que vem atender necessidades diversas de aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo é utilizada de maneira equivocada por indivíduos que visam somente o lucro financeiro antes da educação. Os apontamentos se fundamentam a partir de levantamento bibliográfico, e levam à conclusão de que é necessária constante reflexão sobre os paradigmas educacionais, em especial, o virtual, e as possíveis mudanças que precisam ser realizadas na formação docente.*

Palavras chave: *Educação a Distância, Formação de Professores, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.*

Abstract: *This article aims to point out differences and similarities between the virtual and face modalities in education, but also the legislative implications for its implementation, changes in management models, planning, cognitive process, in teacher training, teacher-student relationship, and the student's vision and the teacher in front of virtual embodiment of the process of teaching and learning in distance learning courses. The introduction of Digital Information and Communication Technologies (DICT) collaborate with the dissemination of current education and how this advance its use has changed old concepts in the educational process. How society sees these changes and to what extent "trust" a teaching methodology distance are also important factors in the spread and growth of a type of education that comes meet various needs of knowledge acquisition at the same time is used wrongly by individuals who only seek financial profit before education. Our notes are based on a bibliographical survey, and lead us to the conclusion that constant reflection on the educational paradigms, especially the virtual, and the possible changes that need to be carried out in teacher education are necessary.*

Keywords: *Distance Education, Teacher Training, Digital Information and Communication Technologies.*

1 Introdução

Seria muito difícil imaginar o mundo atual sem a presença da internet, a utilização das tecnologias, das ferramentas disponíveis, do acesso a informação é indispensável se pensamos na questão da aquisição de informação e conhecimento. Ao mesmo tempo encontramos ainda certa resistência e descrença na real eficácia de todo este aparato tecnológico que ajuda tanto a sociedade contemporânea.

É notório que o uso da Internet nos dias atuais ocupa muito mais um papel informativo e de entretenimento que educacional. A utilização destas mídias para difundir a educação já vem sendo utilizada a algum tempo, porém, de uma maneira mais lenta do que páginas de relacionamento, troca de correspondências, busca de informação, etc. Aliar o uso das tecnologias virtuais à aquisição de conhecimento é um projeto que pode-se dizer “novo” mas que em pouco tempo ocupará a mesma porcentagem de alunos da modalidade presencial.

Contudo, a chegada de novos rumos na Educação provoca mudanças de antigos conceitos, velhos hábitos, e também surgem pessoas que deturpam a inicial função destes meios para benefício próprio e prejuízo alheio. São muitas considerações a observar e pontos que valem ser discutidos.

2 Metodologia

O procedimento metodológico para esse artigo se baseia em revisão bibliográfica sobre o assunto, levando a reflexão de como as mudanças nos modelos educacionais se modificam, especialmente, com a evolução da educação virtual.

A partir dos teóricos sobre o assunto observamos que os modelos educacionais estão passando por modificações, o crescimento da procura pela educação virtual, levando a modificação também do perfil do aluno que a busca e do perfil do profissional que trabalha com ela.

Em nosso levantamento bibliográfico também observamos a matriz curricular de alguns cursos superiores de licenciatura, onde notamos a falta de disciplinas que possam formar profissionais para atuar na educação virtual. Encontramos algumas disciplinas, quase sempre optativas, que abordam o uso das TDIC na educação, porém, não especificam o seu uso para na EAD. Ponto este que nos leva a reflexão sobre a necessidade de inclusão de disciplinas na formação inicial do professor para atuar na educação virtual.

Nosso escopo neste artigo é a Educação Virtual, porém quando falamos do uso das tecnologias é preciso considerar que já se discute a sua introdução no ambiente educacional há muito tempo, a partir de 1982, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem integrando as tecnologias para auxílio no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. O objetivo não era considerar o uso das tecnologias como disciplina de informática, no ensino sobre os diferentes recursos computacionais como processadores de texto, planilhas e internet, mas a integração das tecnologias nas práticas de sala de aula em todas as disciplinas do currículo. (VALENTE, 2013). Percebemos que essa interação acontece melhor no âmbito da educação virtual do que na educação presencial.

3 Conceitos, Mudanças, Hábitos

Quando falávamos em ensino a distância logo pensávamos nos antigos modelos do Instituto

Técnico Monitor, cursos profissionalizantes que se utilizavam do envio de correspondências, ou então os cursos oferecidos pela TV, como o Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Estes modelos de acessibilidade para formação profissionalizante ficaram internalizados no imaginário da sociedade como modelo de Educação a Distância. Contudo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) só incluiria em 1996 um artigo específico sobre a EAD na Lei nº 9.394/96, o artigo nº 80, regulamentado pelo decreto nº 2.494/98, que vigorou até 2005, então foi revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, que apresenta o conceito de EAD, estabelecendo também as normas e requisitos para a implantação da mesma.

Conforme o Decreto 5.622/2005, a EAD foi caracterizada como

“Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Mesmo com a caracterização do que é o ensino a distância o conceito anterior ainda ficou latente como um modelo de ensino pouco confiável e a alternativa para conseguir um certificado “sem” muito esforço.

Com o tempo as características dos cursos a distância vêm mudando antigos conceitos, já que as instituições tiveram que se adaptar aos novos paradigmas, as exigências de credenciamento e regulamentação deste tipo de curso. Ainda assim, muitos dos que ingressam nos cursos com esta modalidade desistem. Kenedy e Powell (1976 apud COOKSON, 1990) apontam fatores para a evasão em cursos a distância. Fatores como: motivação, estágio do desenvolvimento adulto, escolaridade, personalidade, entre outros.

Outro ponto a considerar é que a caracterização do curso a distância indica a utilização das TDIC, existe ainda a falta de habilidade na utilização da tecnologia, segundo HARASIM (2005), é preciso aprender a usar a tecnologia para ter sucesso em um curso a distância usando a internet. Sobre a utilização das TDIC, Moran faz uma ressalva a respeito do papel do professor, “*Se o professor não consegue se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis, ele certamente terá muita dificuldade para integrá-los às atividades pedagógicas que acontecem em sua sala de aula*” (2013, p.41). Menciona a sala de aula, mas também podemos considerar o espaço virtual.

Os avanços tecnológicos estão disponibilizando softwares e plataformas que facilitam a interação em ambientes educacionais que utilizam recursos virtuais. Mas é necessário haver esforço para romper barreiras que impedem as pessoas de aprenderem por meios dos recursos virtuais, afinal, foram muitos anos baseando o aprendizado somente no molde presencial, com o contato direto do professor e do aluno, com materiais e salas físicas, e até utilizando o computador, mas de uma maneira secundária

a aquisição de conhecimento.

No que se refere às normas que asseguram a qualidade dos cursos em EAD, o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos de Ensino Superior (IES) são responsáveis pelo credenciamento e regulamentação na criação dos mesmos, fornecendo as resoluções e normas para a concepção destes. Mesmo sendo cursos a distância, o meio avaliativo deve ser sempre presencial, salvo alguma exceção. Acontece que de acordo com o estudo *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a coordenadora Bernadete Gatti, da Fundação Carlos Chagas (FCC), relatou que o governo federal ainda não dispõe de aparato suficiente para acompanhar e fiscalizar os cursos, fato que comprometeria sua qualidade (MARTINS E MOÇO, 2009).

No artigo *O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line* (INOCÊNCIO, 2007) aponta que em muitos casos o professor se sente desconfortável com as mudanças, onde, o aluno passa a ser o centro do processo educativo, e não mais o professor como o centro do processo de ensino e de aprendizagem, causando, a partir deste pensamento, uma oposição ao uso das novas tecnologias na educação, evitando se aprimorar para exercer sua função em um ambiente virtual. Contudo, afirma que o papel do professor segue sendo fundamental uma vez que cria, estrutura e anima as experiências de aprendizagem, salientando a necessidade de conscientizar, capacitar e formar docentes para que estejam preparados para atuar nesta modalidade.

Existem professores dispostos a se especializar e se capacitar em EAD, mas ainda é um número menor que a procura, o que gera tutores despreparados, que não estão seguros de sua prática pedagógica diante da nova modalidade, não sabem como interagir com o aluno, como coordená-lo e monitorá-lo no seu processo cognitivo. Alguns professores estão tão habituados a convencional prática didática que não querem, ou talvez, não consigam mudar seus conceitos e se adaptar ao universo virtual. Vale acrescentar que não é somente aprendendo a se movimentar com os recursos virtuais que o professor se capacitará, é preciso uma mudança também pedagógica.

Segundo Azevedo, é preciso assumir o papel de companheiro, ter liderança, e ser um animador comunitário, também elenca no aluno algumas mudanças comportamentais no seu processo de aprendizagem. O aluno é capaz de trabalhar de maneira autônoma, autodidata, porém sabe trabalhar e se organizar em grupo, interagir com equipes reais e virtuais. Mudar a sala física para a virtual não é somente uma questão de espaço, mas também, de conceitos, de mudanças de pensamentos.

Para Moran um bom curso não presencial ou a distância vai depender da boa interação entre seus participantes, estabelecer vínculos, ações de intercâmbio, interação. Mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Aliado a isso, é preciso que haja também boa formação dos profissionais envolvidos, material bem elaborado, administração, organização, planejamento,

flexibilidade e motivação.

Ponderamos aqui também um fator muito importante: a falta da oferta de capacitação para atuação em cursos EAD na formação inicial docente, ou seja, a oferta de disciplinas que abordem a formação do professor para atuar na educação a distância, pelo menos em cursos de Pedagogia, ou aqueles que ofertam licenciatura. Observamos nas ementas de alguns cursos de Pedagogia, que até abordam o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, porém não fazem menção quanto a formação específica para atuação na EAD. Para que o professor consiga atuar de maneira eficaz na EAD, busca capacitação após a graduação, a partir de cursos de pós-graduação, extensão ou de aperfeiçoamento.

As mudanças conceituais na maneira de se aplicar à educação novos modelos também se referem ao modo de seu planejamento e gestão. O planejamento de um curso em EAD não pode ser moldado nos antigos padrões de planejamento educacional baseados em processos burocráticos, preenchimentos de formulários, e assim por diante. Planejar em EAD é antes de tudo refletir sobre as ações que vamos tomar, não é algo finalizado, mas que é passível de ajustes que se adaptem a melhoria do processo de aprendizagem, é algo flexível, mas não instável, que vem executando os combinados e se houver necessidade pode sofrer algumas adaptações. A gestão em cursos a distância deixa de ser hierárquica e passa a ser colaborativa. Todos os setores interligados e colaborando entre si, o tecnológico, o pedagógico, administrativo, etc. Um não funciona sem o outro, e todos juntos propiciaram, através da cooperação mútua, o êxito do curso.

4 Conclusão

Estamos passando pelo momento da história que as mudanças acontecem numa velocidade ímpar, acompanhar estas mudanças é o que vai fazer a diferença na formação da sociedade, no que se refere a educação, e consecutivamente, ao profissional que o mercado absorverá. Os novos paradigmas da educação atingem primeiramente ao profissional envolvido com a educação, por isso, os seus conceitos e antigos hábitos precisam passar por ajustes, o professor revisará seu papel pedagógico e se tornará um mediador no desenvolvimento da aprendizagem de seu aluno, que por sua vez, agirá de maneira autônoma e ao mesmo tempo coletiva na sua formação cognitiva. Os cursos a distância surgiram de uma necessidade de ampliar as possibilidades de aquisição de conhecimento, avanços surgiram através de uma legislação que direciona os moldes para credenciar novos cursos, também estão sendo estruturados novos conceitos de planejamento e gestão para o melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos. Vencer os desafios e romper as barreiras que o novo trás para que esta metodologia não herde os mesmos problemas que a educação presencial possui. É preciso investir em formação, já a partir da formação inicial, incluindo na matriz curricular do Ensino Superior disciplinas e ementas que

abordem conhecimentos sobre a formação do tutor em cursos EAD. A formação adequada de profissionais que atuam no ensino a distância pode fazer com que a EAD apresente a qualidade necessária para que a produção do conhecimento seja efetiva, e que com apoio das TDIC possam renovar a maneira como aprendemos o mundo.

Referências

AZEVEDO, W. *Panorama atual da Educação a Distância no Brasil*. 2005. Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/txt_integral.html. Acesso em: 24 abr 2017.

BRASIL. Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 abr 2017.

BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 abr 2017.

COOKSON, P. *Persistence in Distance Education*. In: Moore, M. G. et al. (ED.). *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press, 1990. p. 193–197, 201–204.

HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

INOCÊNCIO, D. *O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line*. 2007. (artigo). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100007. Acesso em: 24 abr 2017.

MARTINS, A. R., MOÇO, A. *Educação a Distância: Mitos e Verdades*. In: Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita. Editora: Abril. São Paulo. Ano XXIV, Nº 227. 2009. p. 52-59.

MORAN, J. M. *O que é um bom curso a distância?* In: Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 145-148.

VALENTE, J. A. *As TiC na educação nos programas do Salto para o Futuro: o passado e as tendências futuras*. In: TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico] : Salto para o Futuro : 20 anos / Rosa Helena Mendonça, Magda Frediani Martins (org.). - Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília, DF : TV Escola , 2013. p. 39-50.

O DESAFIO DA ACESSIBILIDADE DA INFORMAÇÃO NA WEB PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHALLENGE OF ACCESSIBILITY OF INFORMATION ON THE WEB FOR CHILDREN'S EDUCATION

Caroline de Oliveira Ferraz

caroline.ferraz10@etec.sp.gov.br

Etec Dr. Luiz César Couto de Quatá

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo. *O presente trabalho aborda a problemática da falta de acessibilidade da informação voltada para a educação de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e do ensino pré-escolar, além da pouca utilização de ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação, da Internet no ensino de educandos nesta fase escolar. Abordando temas que envolvem a acessibilidade de forma geral e a acessibilidade para a educação, como acessibilidade física de pessoas e não apenas educandos a edificações de estabelecimentos de ensino e a acessibilidade a informação analógica de educandos com limitações intelectuais fazem parte da política de Educação Inclusiva adotada por governos e gestores de educação nos últimos anos. Concluindo, constam algumas das possíveis estratégias que poderão tornar a informação disponibilizada na Internet acessíveis ao público alvo do estudo, alunos do ensino básico. Também constam opções que incentivem a utilização da Internet e de ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação para o ensino básico, bem como o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o acesso a informação.*

Palavras - chave: *educação; acessibilidade; infantil; Internet; informação.*

Abstract. *This paper deals with the lack of accessibility of information aimed at the education of students in the first years of elementary education and pre-school education, as well as the lack of use of Information and Communication Technology tools, the Internet for teaching students in this area. School phase Addressing issues of general accessibility and accessibility to education, such as physical accessibility of people and not just students to school buildings, and the accessibility of analogical information to students with intellectual limitations are part of the policy of Inclusive Education adopted By governments and education managers in recent years. In conclusion, some of the possible strategies that could make the information available on the Internet accessible to the target audience of the primary school students will be demonstrated. Also included are options that encourage the use of the Internet and Information and Communication Technology tools for basic education, as well as the development of instruments that provide access to information.*

Keywords: *education, accessibility, infant, Internet, information.*

1 Introdução

Acessibilidade é o ato de possibilitar a obtenção e/ou o entendimento para utilização de algo de maneira eficaz; ou seja, acessar algo em condição eficiente e entender alguma coisa de forma coerente. O conceito de acessibilidade é muito difundido ao que se trata de ingresso a edificações,

transportes e serviços. Todavia, um novo conceito tem sido bastante discutido, o conceito de Acessibilidade da Informação.

O conceito de Acessibilidade da Informação passa a ser aplicado não só no mundo físico, mas também no mundo digital (TORRES et. al., 2002, p.1). A Internet enquanto grande repositório de informações dos mais variados tipos de dados disponibilizados também tem que se adequar para possibilitar que toda variedade de usuários consiga obter seu conteúdo. Existem diversos serviços que possibilitam que qualquer usuário consiga alcançar as informações contidas em qualquer página ou serviço na Internet.

2 Acessibilidade e educação

A educação inclusiva é uma prática que os governos brasileiros vem adotando como padrão para todos os anos da educação pública. Alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual, ou mesmo com algum nível de dificuldade de aprendizado não mais são segregados em escolas ou turmas especiais. O uso de ferramentas tecnológicas, assim como da própria Internet são de grande importância para a inclusão desses alunos.

Com a nova política de Educação Inclusiva, as instituições de ensino públicas e particulares passaram a acolher estudantes com diferentes tipos de limitações físicas e intelectuais. Nessa nova realidade, além de proporcionar a oportunidade para esse novo público poder transitar livremente, com segurança e autonomia em suas dependências; tornar o conteúdo acessível a todos é mais uma de suas relevantes preocupações a respeito de novas práticas a serem adotadas.

A Internet já é há muito tempo uma ferramenta essencial para a educação em todos os seus níveis. Usada para obter e compartilhar informação a Internet passou a ser um instrumento indispensável para as boas práticas acadêmicas, tanto de docente, quanto de discentes. Quando uma escola se conecta à Internet, um novo mundo de possibilidades se abre diante de alunos e professores (RAMAL, 1996, p. 1).

3 Ensino não presencial para a educação infantil

Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino baseada em ferramentas tecnológicas que possibilita que alunos e professores que estejam fisicamente afastados consigam interagir em um ambiente de ensino, diminuindo tempo, distância e valores agregados. Esse modelo de ensino não depende exclusivamente da Internet para realizar suas atividades e, por isso não precisa ser realizada em tempo real. Enquanto Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVAs) são sistemas de computadores fundamentados na Internet que oferecem a oportunidade de criação, manipulação e participação em cursos não presenciais ou complementares por meio da Internet.

Para Bassani (2006, p. 08), AVAs podem ser definidas como sendo:

[...] um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos à distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação. Tecnicamente, um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne, num único software (neste caso chamado de plataforma), possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos. Oferece, também, diversos recursos de comunicação/ interação/construção entre os sujeitos que participam do ambiente. Sendo assim, os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados para ampliar espaços de interação em cursos na modalidade presencial, como também para gerenciar cursos ofertados na modalidade semipresencial e/ou totalmente à distância.

As duas variedades de ensino não presenciais tem como principal diferença a interação entre alunos e professores. Enquanto as ferramentas AVAs necessitam da Internet para se desenvolver e possibilitar a interação em tempo real entre os envolvidos no ambiente; os recursos EADs podem ser utilizadas independente de seu tempo, cursos podem ser preparados com muita antecedência e utilizados por longos períodos, dependendo de outros instrumentos para a interação entre os envolvidos na atividade. Porém, nada impede que esses recursos sejam utilizadas em conjunto como complementares.

Ambas as ferramentas ainda são pouco utilizadas para a educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Educação Básica). Mesmo já existindo ocorrências de adoção do ensino da informática já na educação pré-escolar, bem como nos primeiros anos do ensino fundamental; o uso da Internet para a educação nessa faixa etária ainda é pouco utilizada, assim como as ferramentas de educação não presenciais.

4 Educação, computadores e internet

Atualmente, crianças com pouquíssima idade já são capazes de manipular as ferramentas de informática com grande destreza. Mesmo antes da idade pré-escolar, crianças que possuam acesso a essas ferramentas conseguem fazer uso com maior habilidade do que muitos adultos. As novas gerações são criadas tendo, quase sempre a mão ferramentas tecnológicas que possibilitam a fácil comunicação com o mundo exterior e a acessibilidade a informação contidas não só nos ambientes virtuais, mas também em repositórios estáveis de dados.

A utilização da Internet e dos computadores para a infantil é um assunto ainda pouco abordado. Por gerar receios em docentes e gestores sobre os efeitos adversos que essas ferramentas podem acarretar no aprendizado de seus educandos. A grande apreensão por parte de professores da educação infantil é a desatenção que as ferramentas podem gerar em alguns alunos de uma geração assolada pelos distúrbios de déficit de atenção.

Conforme definido por Cunha (2005, p. 14):

[...] Alguns professores resistem ainda às inovações tecnológicas por razões culturais, sociais, enfim, pelo receio de serem trocados pelo computador, medo de perderem o emprego, ou até mesmo por que a tecnologia não estava inclusa em sua formação [...]

Por trazer novas possibilidades de utilização além das demonstradas pelos professores, as ferramentas de informática podem atrair alunos a descobrirem novas alternativas sozinhos. Isso não seria um problema para professores devidamente treinados, todavia, a grande maioria dos professores de educação infantil não possui domínio suficiente dessas ferramentas a ponto de confiar na curiosidade dos alunos como forma de aprendizado.

Ainda Cunha (2005, p. 14) indica:

Com a chegada das novas exigências educacionais é necessário que as universidades trabalhem na formação inicial do professor, bem como em sua formação continuada, qualificando e requalificando os profissionais, desenvolvendo habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e nova visão em relação às inovações tecnológicas.

Ferramentas da TIC como computadores já são adotadas em escolas, porém, as ditas aulas de informática são aulas a parte da grade escolar, que visam o ensino de funções básicas da informática como a utilização de programas processadores de texto, planilhas eletrônicas, editores de imagens, manipulação da Internet para pesquisas, entre outras coisas triviais. As ferramentas da TIC ainda são pouco utilizadas como recursos de apoio para outras disciplinas em parte, por conta de educadores que ainda acreditam que a função de ensinar e utilizar os recursos da TIC seriam funções que devem ser atribuídas unicamente a técnicos em informática, restando aos professores de disciplinas convencionais, quando em sala, seria apenas a de apoiar o técnico no controle de alunos e não na didática propriamente dita.

Diante dessa subutilização, quase não existe preocupação com a acessibilidade da informação por parte das crianças da educação infantil. As pesquisas, que são práticas corriqueiras no ensino da informática básica, não são direcionadas as diferentes faixas etárias abordadas. Não existe a preocupação em se utilizar um recurso especificamente desenvolvida para o público infantil. A Internet é usada de maneira crua, por meio de páginas de busca tradicionais e sem a adoção de sistemas que facilitem suas utilização por crianças.

Algumas prefeituras já adotaram para suas escolas de educação pré-escolar e ensino fundamental I (do 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental) a utilização de ferramentas desenvolvidas especialmente para o público infantil que visam integrar a informática com o ensino de outras disciplinas tradicionais do ensino infantil, além de trazer para professores formais a responsabilidade desse novo ensino. Essa integração de ensino tradicional e informática facilita a inclusão digital desde os primeiros anos da educação formal.

A concepção de informática educativa que utiliza de ferramentas da TIC como forma de aprendizado de outras disciplinas, bem como a aprendizagem da utilização dos próprios recursos da informática é uma ação que vem sendo incentivada por governos de todas as esferas políticas. Esse incentivo vem sendo realizado por meio de apoio financeiro para aquisição de instrumentos tecnológicos, mobiliário e pagamentos de cursos de capacitação para professores.

Ainda que pequeno esse incentivo por parte dos governos já traz uma grande diferença na inclusão digital de alunos do ensino básico. Tornando o aprendizado da informática e o acesso ao conhecimento alcançável para estudantes que podem ou não possuir quaisquer instrumentos de informática em suas casas. Essa inserção pretende equiparar os educandos do ensino infantil independente de seu nível sócio-econômico.

Instituições de ensino particulares apostam no ensino da informática e em sua utilização como ferramenta de apoio para a docência de outras disciplinas a muito mais tempo do que os estabelecimentos públicos de ensino. Essa prática somada aos fatores sócio-econômicos que permitem a estudantes de instituições particulares terem maior poder aquisitivo para adquirir instrumentos tecnológicos em maior quantidade e de melhor qualidade deixa esses estudantes em vantagem em relação aos que cursam o ensino em entidades públicas de ensino.

Atualmente, quase todos os setores da economia dependem de instrumentos tecnológicos para desenvolver suas atividades. Essa necessidade de informatização vem se desenvolvendo ao longo dos anos como melhor maneira de aprimorar o desenvolvimento e aprimorar suas atividades. Entretanto, a disponibilidade de mão-de-obra qualificada não segue o mesmo ritmo de crescimento.

A informática torna-se mais importante não só para os setores produtivos da sociedade, mas para tudo o que envolve a vida das pessoas comuns. Ter o mínimo de noção de ferramentas básicas da informática é pré-requisito para praticamente qualquer emprego. O grande problema da inclusão digital impingida, em grande parte pelo Governo Federal é que o ensino da informática na educação pública não evolui, ficando apenas no manuseio de ferramentas triviais como processadores de texto e planilhas eletrônicas de cálculo.

As instituições de ensino exercem papel fundamental para a preparação do jovem para a vida adulta, tanto pessoal quanto profissional. Restringir a preparação do aluno a funções básicas atrasa seu ingresso ao mercado de trabalho, necessitando posteriormente de treinamento e preparo desassociado do ensino formal.

5 Desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizado para crianças

Ao levantarem requisitos para o desenvolvimento de quaisquer instrumentos de informática destinadas às crianças e adolescentes, analistas e pesquisadores costumam tomar como principal fonte

de informações pais, professores e gestores de ensino, que priorizam o ensino e, muitas vezes não consideram a aprendizagem que tal funcionalidade possa proporcionar. Ou seja, os adultos dão preferência às facilidades que esses instrumentos possam oferecer a outros adultos ao invés de considerar as vantagens que possam conceder à educação de seus alunos.

Isso deixa inúmeras falhas que poderão comprometer o desempenho e o alcance da ferramenta a curto e longo prazo e, até mesmo diminuir seu ciclo de vida. Essas falhas são ocasionadas principalmente durante o levantamento de requisitos, fase inicial de qualquer projeto. Ao buscar requisitos em uma amostra que não representará os usuários finais do produto, algumas funcionalidades podem ser desenvolvidas de modo equivocado ou simplesmente não serem incrementadas.

Pais e educadores são adultos e por isso não conseguem mensurar todas as necessidades e dificuldades encontradas por crianças e adolescentes. Ainda que lidem com crianças todos os dias, muitas vezes em períodos maiores do que os próprios pais, os educadores não deixam de serem adultos, terem mais conhecimento, treinamento e vivência, e assim, não encontrando as mesmas dificuldades encontradas por crianças que começam a serem alfabetizadas. Muitas vezes os próprios educadores não têm a percepção de antever as possíveis dificuldades que seus alunos podem encontrar ou até mesmo definir as melhores utilidades que o recurso possa disponibilizar a fim de propiciar a interação e a aprendizagem de seus educandos.

É difícil para profissionais de outras áreas, que não a educação saberem como tratar com o público infante-juvenil. Receosos ao levantar requisitos pesquisando diretamente com seu público alvo não sabem como abordar seu usuário a fim de conhecer suas necessidades e geram um novo problema, afinal, se não souber as perguntas a serem feitas, os desenvolvedores não conhecerão as respostas a serem trabalhadas.

Como então levantar requisitos para ferramentas voltadas ao público infantil se educadores, pesquisadores e analistas de requisitos não conseguem decifrar totalmente as necessidades enfrentadas por esse público? Pais, educadores e desenvolvedores devem trabalhar em conjunto para desenvolver as ferramentas desejadas. Contudo, as respostas às questões levantadas a respeito dos requisitos necessários ao sistema devem vir de seu público alvo, no caso abordado as crianças. Pais e docentes sabem como lidar com crianças, enquanto desenvolvedores sabem estabelecer parâmetros necessários para a construção do sistema e criá-lo de forma efetiva. Trabalhando em conjunto, cada qual em sua área de especialidade os adultos desta relação conseguirão conceber instrumentos mais funcionais.

6 Conclusão

Muito tem sido feito para o avanço da Inclusão Digital independente de classes sociais e localização geográfica, muito também se tem avançado para a disseminação da Acessibilidade da

Informação; todavia, esses avanços ainda são pouco sentidos no que diz respeito à Acessibilidade da Informação na Web para a Educação Infantil na educação pública. O primeiro passo para que a Acessibilidade do conteúdo disponibilizado na Internet possa se tornar acessível para crianças do primeiro ciclo da educação infantil deve partir dos governos; seja dando incentivos financeiros e/ou fiscais para ou mesmo desenvolvendo seus próprios projetos visando à resolução do problema. Tendo campo e/ou apoio para o desenvolvimento de projetos e ferramentas nesta área, mais desenvolvedores se sentirão atraídos em criarem e aperfeiçoarem projetos nesse sentido. Com várias opções de instrumentos disponíveis, educadores terão oportunidade de avaliar qual a melhor opção que se encaixa nas necessidades apresentadas por sua instituição de ensino.

A acessibilidade a informação bruta, ou seja, sem qualquer tratamento que a direcione a um determinado público ou sem o auxílio de qualquer ferramenta que a torne acessível por todos, disponibilizada na Internet por crianças não alfabetizadas ou no início da alfabetização ainda é pequena se considerarmos as dimensões alcançadas pela própria Internet atualmente. As ferramentas da TIC tornam-se cada vez mais acessíveis, sendo encontradas em diversos lares de todas as classes sociais e escolas públicas espalhadas pelo país. Isso facilita a utilização desse tipo de ferramenta por crianças de várias classes sociais, facilitando o ensino da informática e sua utilização como instrumento de auxílio no ensino de outras disciplinas.

Apesar da facilidade de aquisição de ferramentas da TIC e dos incentivos já atuantes dos governos, essas ferramentas ainda são pouquíssimo utilizadas na educação básica. Esse problema poderia facilmente ser solucionado incentivando o desenvolvimento de ferramentas para esse setor, bem como sua utilização por parte dos governos e empresas privadas. Todavia, esse incentivo ao desenvolvimento não serve de nada se não houver adesão por parte de educadores.

À medida que governos, empresas desenvolvedoras de TIC e alguns gestores já acreditam na utilização da informática e Internet como instrumento de auxílio de ensino e vem na Acessibilidade da Informação na Web para a Educação Infantil um novo caminho para a educação; professores ainda relutam em utilizar esse tipo de ferramenta com educandos do ensino infantil. Falta a esses profissionais a consciência de que a da TIC deve ser utilizada como apoio ao ensino de outras disciplinas e, por isso, deve ser aplicada por eles e não por profissionais técnicos em informática. Saber preparar aulas e utilizar as ferramentas é outra dificuldade que docente da educação infantil comumente apresentam. Dificuldades essas que poderiam ser elucidadas aplicando treinamentos pedagógicos e técnicos aos docentes envolvidos no processo.

A curiosidade das crianças e sua habilidade em adquirir novos conhecimentos e manipular ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como estímulo a aprendizagem se bem direcionadas e se houver meios necessários para que possam manipular as ferramentas utilizadas. Não basta inserir

ferramentas de TIC em instituições de ensino básico se não houver profissionais competentes para o ensino e sem ferramentas que ofereçam a acessibilidade às crianças. A Internet é um imenso repositório de todo tipo de informação, por isso educadores e desenvolvedores devem atentar-se ao tipo de conteúdo que será oferecido às crianças de acordo com sua idade.

As iniciativas para a solução do problema da falta de Acessibilidade da Informação na Web para a Educação Básica devem partir dos adultos envolvidos no problema, pais, professores, gestores e governantes. Diferente de qualquer outro público, as crianças não tem o poder de reivindicar mudanças por não conhecerem outras vertentes do problema que enfrentam. Algumas atitudes já vêm sendo tomadas, todavia ainda é pouco sentido na grande maioria das instituições de ensino.

Enquanto adultos não considerarem com a devida importância a utilização da TIC por crianças a acessibilidade da informação disponível na Internet continuará distante deste público. Sem uma preocupação direcionada, crianças continuarão a utilizar-se da Informática, bem como da Internet de maneira errada e pouco produtiva acessando páginas e serviços que pouco somem conhecimento ou não indicados à sua faixa etária. Afastar crianças da Internet é desnecessário, considerando as grandes possibilidades ofertadas por ela para seu aprendizado; o que falta é um meio para efetuar o acesso produtivo desse público a grande quantidade de diferentes tipos de dados disponível de acordo com seus meios físicos de acesso, das limitações de conhecimento e habilidade que crianças possam apresentar, assim como do conteúdo que se apresentará disponível para o público.

7 Referências

BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer. **Modelagem das interações em ambiente virtual de aprendizagem**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14682/000666336.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, Fernando Albuquerque. O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? **Polifonia**, Lisboa, n. 7, p. 19-32, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6088/1/%282004%29COSTA%2cF%28OQueJustificaFracoUso%29RevistaPOLIFONIA7.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CUNHA, Fernanda da Silva. **Implantação da informática na educação infantil**. 2005. 29f. Monografia (Especialização em Informática na Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CUSIN, Cesar Augusto. **Acessibilidade em ambientes informacionais digitais**. 2010. 154f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/cusin_ca_do_mar.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

LEITE, Sílvia Meirelles; MORESCO, Sílvia Ferreto da Silva; BEHAR, Patrícia Alejandra. A interação de crianças e adolescentes em ambientes virtuais: identificando fatores de acessibilidade e navegabilidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE – UNISINOS, 13. 2002. **Anais...** Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/181/167>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MATTEI, Claudinéia. **O prazer de aprender com a informática na educação infantil**. 2011. 15f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Associação Educacional Leonardo da Vinci, Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2011/pedagogia_artigos/ainformedi nf.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

RAMAL, Andrea Cecília. Internet e educação. **Revista Guia da Internet.br (Ediouro)**, Rio de Janeiro, n. 4, 1996.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

O ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE BLENDED LEARNING TEACHER'S FORMATION

Luciana Grandini Cabreira¹, Marcia Josefina Beffa², Pedro Alexandre Gomes³ e Daniel Fernando Matheus Gomes⁴

¹UNESPAR, lcgrandini@gmail.com

²UNESPAR, marciajb1@hotmail.com

³UNESPAR, pedgomes@yahoo.com.br

⁴UNESPAR, profdanielmgomes@gmail.com

Resumo

O projeto "Ensino Híbrido" resultado da parceria entre a Fundação Lemann, o Instituto Península e o Instituto Singularidades pretende alcançar a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, formando professores para atuarem conforme os princípios "Personalização e Tecnologias na Educação". Neste estudo nos propomos a analisar, diante das propostas do Ensino Híbrido, qual o papel do professor no "ensino combinado" com o uso de novas tecnologias, a fim de se compreender o que a proposta revela no campo educacional. Elegemos a abordagem qualitativa como norteadora dos estudos de cunho bibliográfico para desvendar o papel que o professor terá frente ao uso combinado do ensino presencial com as novas tecnologias digitais. Considerando o papel de mediador do professor na perspectiva histórico-cultural o que se propõe no ensino híbrido é que este se retire de cena momentaneamente para que o estudante possa interagir com as novas tecnologias, desenvolvendo estudos e pesquisas sobre os conteúdos curriculares. Antes de facilitar o trabalho do professor, como prevê a proposta do ensino híbrido, este pretende que o professor faça a proposta de atividades "on line" e controle o ritmo do aprendizado de seus alunos pelo acesso aos ambientes virtuais, na verdade, complexificando seu trabalho. Dessa forma, o professor que não estiver em condições de desenvolver estas tarefas estará em desvantagem nos ambientes que adotarem o ensino combinado.

Palavras-chave: *Ensino Híbrido, Blended Learning, Ensino Combinado, Formação Docente.*

Abstract

The partner's project "Teaching Hybrid" results among the Foundation Lemann, and the Institute Península and the Institute Singularities they pretend to reach the integration of the digital technologies to the school curriculum, forming teachers for us to act according to the beginnings "Personalization and Technologies in the Education." In this study we pretend to analyze the proposals of the Hybrid Teaching in the teachers' formation in the use of new technologies in order to if he/she understands what the proposal reveals in the education field. We chose the qualitative approach as performances of the studies of bibliographical stamp to unmask the paper that the teacher will have front to the combined use of the teaching presence with the new digital technologies. Considering the paper of the teacher's mediator in the historical-culture perspective what intends to adoption.

Keywords: *Hybrid education, Blended Learning, Combined Education, Teaching Formation.*

1. INTRODUÇÃO

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A Educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos

espaços. Híbrido é conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p.27).

Com a eloquência com que Moran (2015) descreve o “ensino híbrido” quem não fica com vontade de provar? Vamos lá... O Ensino Híbrido, do inglês “Blended Learning”, ou ensino combinado, como vem sendo empregado por autores como Costa (2008), Contrera (2002), Carneiro (2002), Belloni (2001), se apresenta como uma proposta para o avanço da educação com o uso de novas tecnologias empregadas costumeiramente na Educação à Distância (EAD). Visando os princípios “Personalização e Tecnologias na Educação” o “ensino híbrido” pretende alcançar a formação de professores para o ensino de tecnologias digitais nas salas de aula, “combinando” ou “misturando” o ensino presencial às tecnologias do ensino à distância.

Na proposta adotada o ensino híbrido se traduz em uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), para Valente (2015) existem diferentes metodologias que contemplam o “ensino híbrido”, mas a proposta em estudo defende que o estudante alcance o conhecimento nos meios digitais, sem a mediação do professor com suas aulas presenciais, que se converterão em espaços de ensino e aprendizagem colaborativa com o desenvolvimento de atividades como projetos, laboratórios e discussões, tendo finalmente a sala de aula se convertido em um lugar para se “aprender ativamente”.

Uma proposta assim não se realiza sem antes formar o professor para sair de cena, tendo a seu encargo organizar os materiais ou “produtos” que serão utilizados no modelo de ensino híbrido, portanto a formação docente se torna uma condição “central” para o sucesso do programa que conta com renomados autores alicerçando o trabalho, mas e o professor? Qual será o papel que caberá aos professores neste cenário digitalizado? Desenvolvedores de novas tecnologias no ensino ou meros promotores de aulas prontas e jogos eletrônicos dentre outros produtos para o uso no cenário educacional?

2. TECNOLOGIA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os computadores são um novo tipo de produto social. Eles são chamados ‘produtos inteligentes’, isto é, produtos com possibilidade de desencadear alterações nas relações entre as pessoas. Portanto, o que os caracteriza basicamente é que eles não

são meros produtos para um consumo imediato, trazem acoplado novos rumos para aqueles que os utilizam (MRECH, 1997, p.63).

Mrech (1997) indica a transformação que o uso de computadores e seus “fantásticos” programas e “infinitas possibilidades” desencadeiam nos usuários, ficar à margem deste “milagre tecnológico” coloca o professor em visível desvantagem diante das políticas públicas que trabalham para reduzir os gastos com a Educação. Carnoy (2002) ao defender a implantação da Educação à Distância indicava a visão do Banco Mundial de que o salário do professor seria o maior responsável pelos gastos com a educação.

O “ensino híbrido” com a pretensão de que o conhecimento seja mediado pelas novas tecnologias, sem dúvida, vai reduzir a carga horária do professor que, se alçado ao papel de coadjuvante no processo de ensino/aprendizagem terá dificuldades para se inscrever nessa sociedade do futuro em que a exclusão dos analfabetos digitais (ASSMANN, 1999) é certa.

O ensino híbrido prevê uma maior “interação” entre o aprendiz e as novas tecnologias digitais, sendo esta a palavra-chave em questão, para os avanços pretendidos na área educacional.

(...) na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (VALENTE, 2015, p.13).

Valente (2015) como entusiasta do “ensino híbrido” parece reescrever não a história, mas o futuro. Trazendo o protagonismo do ensino para a mediação que a tecnologia oferece, sendo o professor “reprodutor” das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Se considerarmos a dificuldade em trabalhar com a leitura prévia de textos para a discussão em sala de aula, como irá funcionar o “ensino híbrido” que pretende que o aluno cumpra uma série de pesquisas e atividades sobre o tema “on line” e venha para a sala de aula pronto para desenvolver ações e discussões sobre o conteúdo estudado?

Belloni (2001) alerta que é preciso estudar o impacto que a “mistura” promovida pelo “ensino híbrido” irá provocar, não apenas nas salas de aulas, mas também no papel do professor frente os avanços tecnológicos que se processam na atualidade.

Para o professor que atua no “Ensino à Distância” gravando aulas, este não tem conhecimento do impacto que sua imagem e suas palavras alcançarão no futuro, uma vez que sua imagem pode ser reproduzida à exaustão, tendo o conteúdo ministrado combinado e remontado nos diferentes módulos orquestrados pelo empregador.

O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades, etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens (BELLONI, 2001, p. 7).

O fascínio que a tecnologia desperta nos jovens e em toda a sociedade vem impulsionando a aplicação do uso de novas tecnologias na educação, que tem passado de meros recursos a mediadores do processo educacional no “ensino combinado” (COSTA, 2008). Mrech (1997) alerta para uma transformação até mesmo na forma com que concebemos a linguagem, processo descrito por Vygotsky na interação social que resulta nos processos de internalização e formação das funções psicológicas superiores, indicando que...

Em primeiro lugar, os computadores fazem parte de uma linhagem nova de produtos: aqueles que são a concretização de formas de pensamento concebidas através da linguagem. [...] A linguagem remete-nos a uma instância que é fundamentalmente de orientação social. Ela seria o elemento maior de ligação entre o social e o individual. Um dos autores que mais estudou este processo foi Lev Vygotsky. Ele partia da perspectiva de que a linguagem é socialmente formada e que, aos poucos, a criança a incorpora através daquilo que vivencia na família. Dessa forma, o processo de construção da realidade social é um dos principais fatores do processo de construção da inteligência humana. Há um vínculo estreito entre a estruturação das chamadas funções psíquicas superiores dos sujeitos e o processo de construção da linguagem e da fala. Tradicionalmente a construção da inteligência humana tem sido pensada apenas como se fosse um mero produto biológico decorrente da combinação de genes humanos ou um produto social. O modelo de Vygotsky incorpora estes dois aspectos, privilegiando tanto um corpo geneticamente construído quanto a sua vinculação com o social no desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Conseqüentemente, a concepção torna-se dialética, onde a interação entre as variáveis biológicas e sociais é constantemente referida a um processo contínuo de mudança (p. 68-69).

Na ausência, ou mesmo desprestígio na figura do educador que impactos podemos prever no desenvolvimento dos estudantes, focos do “ensino híbrido” que desloca o papel do professor mediador para as tecnologias digitais? Serão estes capazes de discernir sobre o conteúdo e validade deste, sem ter tido antes uma mediação adequada do professor?

Carneiro argumenta que mesmo sob a égide do novo cabe ao professor estimular “o pensamento crítico, relacionando os fatos com o cotidiano da sala de aula, resgatando a experiência vivida e buscando a veracidade desses fatos e os seus reflexos no cotidiano” (2002, p. 46).

Com base na afirmação de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS (FACCI, 2004, p. 241).

Facci (2004) discorre sobre a posição central do papel do professor como mediador dentro da perspectiva sócio-histórica que, resgata a importância de sua intervenção no processo educacional, uma vez que, dentre suas atribuições, se destaca a tarefa de mediar o processo educativo.

A organização do trabalho docente nesta perspectiva é diferente a partir do momento em que estamos apontando que é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula; cada um tem o seu lugar neste processo, e o aluno é alguém com quem o professor pode e deve contar, resgatando a sua auto-estima e capacidade de aprender (MARTINS, 2002, p.118).

Duarte (2000), quando apresenta em seu livro a crítica ao “aprender a aprender” também promove um resgate da atuação do professor, que é o de preparar seus alunos para uma revolução que, venha pela via cultural, ou seja, pelo domínio das riquezas culturais da elite, com uma atuação responsável e crítica que não se converta a um mero facilitador como querem os defensores do “ensino híbrido”.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 93).

Dessa forma, Duarte (2001), destaca que para Vigotski o papel de um “bom professor”, de um “bom ensino” é possibilitar ao educando o conhecimento mais elaborado disponível, visando a aprendizagem que o aluno, sem a mediação do professor, dificilmente alcançaria por

si só.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

(...) sempre um *nós* – que escreve o trabalho científico. Esse *nós* não é, portanto, o que a gramática da norma padrão chama de “plural de modéstia”; ele é o *nós* dos vários interlocutores do diálogo social, de cujo resultado sai este trabalho (BACCEGA, 1995, p. 16).

O processo de busca e análise de informações que uma pesquisa abarca nos desafia a compreender o que Baccega (1995) descreve quando menciona o diálogo social travado no campo de estudo fazendo um chamado à reflexão.

Considerando os meandros que uma pesquisa envolve precisamos optar por uma metodologia capaz de guiar o estudo respondendo as questões que problematizam o trabalho dos pesquisadores. Com vistas aos questionamentos levantados optamos por uma abordagem qualitativa na coleta de dados a fim de compreender o que a proposta do ensino híbrido revela quanto ao papel do professor.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia (sic) de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto (sic) de estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49).

Com a abordagem qualitativa norteando este estudo, utilizamos a técnica de pesquisa bibliográfica para estudar os materiais produzidos pelo programa “Ensino Híbrido”, a partir dos princípios “Personalização e Tecnologias na Educação” para entender o impacto desta no papel dos professores.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste cenário incerto, vemos que mesmo com o corte expressivo de verbas na Educação, em meio ao apelo lançado no Programa Pátria Educadora, diversas franquias de ensino tentam a todo custo vender seus produtos promovendo o aprendizado sob as mais variadas formas, “facilitando” o trabalho do professor que não precisaria mais se preocupar em preparar suas aulas, cumprindo “apenas” a tarefa de promover o uso dos livros didáticos e de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na Educação.

O discurso que na Educação à Distância era o de disseminar o ensino no país promovendo novas oportunidades de acesso à formação superior, no ensino híbrido, que ainda prevê atividades em sala de aula, se destaca pelo referencial utilizado para deslocar o papel do professor mediador para a mediação via novas tecnologias que fariam o trabalho “pesado”, relegando ao docente a tarefa de selecionar e controlar o material e as atividades desenvolvidas no ambiente virtual.

O uso de novas tecnologias nas salas de aula não é nenhuma novidade, mas segue seduzindo inúmeros gestores que vêem na Educação um produto vendável que pode ser melhorado e aperfeiçoado com os programas de qualidade total que tiveram seu auge nos anos 80.

A idéia que parece se impor, vem muitas vezes, como resposta ao controle de processos como “limite de tempo e ritmo”, tendo o professor um “feedback” do desempenho de cada estudante nas atividades desenvolvidas “on line”.

Dessa forma descrevem o papel das novas tecnologias digitais como um instrumento mediador do aprendizado, ficando o professor relegado a segundo plano diante do uso de novas tecnologias, sem participar ativamente da elaboração de programas e aulas “on line” para suas turmas. Caberá ao mestre apenas reproduzir os produtos ou softwares disponíveis e controlar o acesso dos estudantes ao material disponibilizado?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a proposta inicial defendida no “ensino híbrido” vemos, a grosso modo, que este se caracteriza pelo uso massivo de tecnologia digital, contexto em que a “máquina” desempenha o papel de mediadora entre os homens, e dessa relação homem-máquina emergem algumas implicações que afetam o ambiente educacional.

A tecnologia permite a multiplicação, a virtualização do professor e dos espaços de aprendizagem, “mas a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra, “(...) Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (LÉVY, 1996, p.11).

O emprego da tecnologia no “ensino híbrido” gera mudanças que alteram o processo educacional, as vantagens e desvantagens, ainda pouco estudadas, precisam ser melhor avaliadas. Neste ambiente o papel do professor não pode ficar relegado a segundo plano, por

isso defendemos uma formação docente que coloque o professor à frente das novas tecnologias o instrumentalizando para atuar na criação e desenvolvimento de materiais para as suas aulas.

A sedução que o uso das tecnologias digitais promovem despertam uma certa desconfiança quanto ao papel que o professor desempenhará no futuro. Será o professor um tutor no ensino híbrido? Coadjuvante no processo educacional?

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, 1999.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso*. São Paulo, Ática, 1995.

BELLONI, M. L. *O que é Mídia-Educação: Polêmicas do nosso tempo*. Petrópolis, RJ: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Ed. Porto, 1999.

CARNEIRO, R. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo, Cortez, 2002.

CARNOY, M. *Mundialização e Reforma na Educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

CONTRERA, M. S. *Mídia e Pânico: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo, Annablume, FAPESP, 2002.

COSTA, F. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. (Tese de doutoramento, não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? - um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LÉVY, Pierre. *O que é Virtual?* Trad. Paulo Neves. - São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Acesso em: 2 out. 2002. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISAN, F. de M. (orgs). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MRECH, Leny Magalhães. A Criança e o Computador: Novas Formas de Pensar. In: SANTOS, Santa M. Pires dos. Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISAN, F. de M. (orgs). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

O PERFIL DO TUTOR VIRTUAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA MODALIDADE EAD

THE PROFILE OF THE VIRTUAL TUTOR AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN THE EAD MODALITY

Raquel Tiemi Masuda Mareco¹; Maria Célia Cortez Passetti²

¹Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC Presidente Prudente

raquel.mareco@fatec.sp.gov.br

²Programa de pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá

passettimcc@hotmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O sujeito contemporâneo é um sujeito com multitarefas e precisa dividir seu tempo entre trabalho(s), família, lazer, vida social, etc. Para atender esse sujeito, os estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços precisam adaptar-se a uma nova rotina de trabalho. As instituições de educação também precisam se adaptar a esse novo sujeito e, para isso, uma alternativa é a educação a distância (EaD), que é uma modalidade relativamente nova e que atende a um público adulto, atuante no mercado de trabalho, que precisa se manter atualizado, mas não tem disponibilidade de deslocamento e/ou de frequentar um curso com horários fixos. Os professores dessa modalidade encontram-se em um momento de transição, de (re)adaptação de práticas pedagógicas. Diante dessa situação, aplicamos um questionário e entrevistamos 18 tutores, com o objetivo de levantar o perfil desse docente. Os dados do questionários, combinados com as falas da entrevista nos propiciam observar quais fatores influenciam na constituição da identidade do tutor virtual. Nosso objetivo foi levantar o perfil de tutores virtuais e observar as identidades discursivas de tutores virtuais. Conforme demonstramos, por meio da análise, os fatores que influenciam na construção de identidades do tutor virtual, segundo o discurso dos participantes, são, principalmente, a experiência na modalidade e na educação, em geral, a forma de interação com os alunos, e as condições de trabalho.*

Palavras chave: Tutor virtual. Identidades. EaD.

Abstract: *The contemporary subject is a multitasking subject and needs to divide his time between work (s), family, leisure, social life, etc. In order to serve this subject, commercial and service establishments need to adapt to a new work routine. Education institutions also need to adapt to this new subject and, for this, an alternative is distance education (DE), which is a relatively new modality that caters to an adult, who are in the labor market and needs to keep up-to-date, but has no availability of travel and/or attend a course with fixed schedules. The teachers of this modality are in a moment of transition, of (re)adaptation of pedagogical practices. Faced with this situation, we applied a questionnaire and interviewed 18 tutors, in order to raise the profile of this teacher. The questionnaire data, combined with the interview speech, allow us to observe which factors influence the constitution of the virtual tutor identity. Our objective was to raise the profile of virtual tutors and to observe the discursive identities of virtual tutors. The aspects that have more influence on virtual tutor identity construction were experience, way of interacting between tutor and students, and work condition.*

Keywords: Virtual tutor. Identities. DE.

1 Introdução

A construção da identidade é estudada por várias áreas do conhecimento, portanto não há uma definição única e precisa, mas várias definições sob diferentes perspectivas, como afirma Gregolin: (2008, p. 36) “O conceito de *identidade* é complexo, multifacetado e, por isso,

pode ser pensado a partir de vários ângulos e tem sido objeto de reflexões em vários campos de estudos [...]” (grifo original).

Considerando a identidade como algo dinâmico, em constante construção e alteração, nosso interesse de estudo recai sobre o discurso de tutores virtuais, discurso esse que se materializa pela língua, visto que, segundo Rajagopalan (2006, p. 42), "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela", sendo que não há uma identidade fixa anterior e fora da língua, as identidades estão sempre em estado de fluxo, uma vez que a língua em si é uma atividade em evolução.

Se a identidade não é estática e a identidade do professor vive uma constante crise, como estará a identidade de tutores virtuais, profissionais docentes que atuam em uma modalidade relativamente recente?

Diante desse cenário e desse questionamento, nosso objetivo é investigar quais fatores influenciam na construção de identidades do tutor virtual. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo em uma universidade pública do estado de São Paulo. Aplicamos um questionário escrito e fizemos uma entrevista com 18 tutores virtuais (Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá. Protocolo nº. 073904/2015) que atuaram em dois cursos de especialização: Língua Inglesa (LI) e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EI). Como base teórica, contamos com os estudos de identidades (RAJAGOPALAN, 2006; GREGOLIN, 2008, entre outros)

Este artigo foi organizado da seguinte forma: primeiro, apresentados os dados do questionário em gráficos, demonstrando o perfil dos tutores virtuais entrevistados, para, em seguida, promover uma discussão geral relacionando o perfil levantado com o discurso produzido pelos tutores virtuais na entrevista, tendo como base teórica os estudos de identidades.

2 Perfil dos tutores virtuais

O perfil desse sujeito, suas características, sua formação, sua experiência, podem influenciar na construção de identidades para esse sujeito, se mostrando mais ou menos identificado com a modalidade. Isso porque profissão docente refere-se não somente à influência das concepções e expectativas do outro, incluindo imagens coletivas cristalizadas e aceitas por uma dada sociedade sobre o que um professor deveria saber e fazer, mas também “o que os próprios professores acham importante em seu trabalho e

vida profissionais, com base em suas experiências na prática e bagagem pessoal” (TICKLE, 2000 apud BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 4).

As figuras 1, 2 e 3 demonstram, quantitativamente, alguns dados levantados por meio do questionário aplicado antes da entrevista.

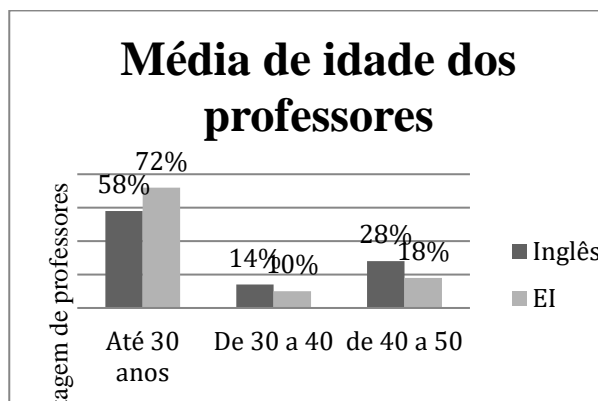


Figura 1 - Idade dos participantes
Fonte - A autora.

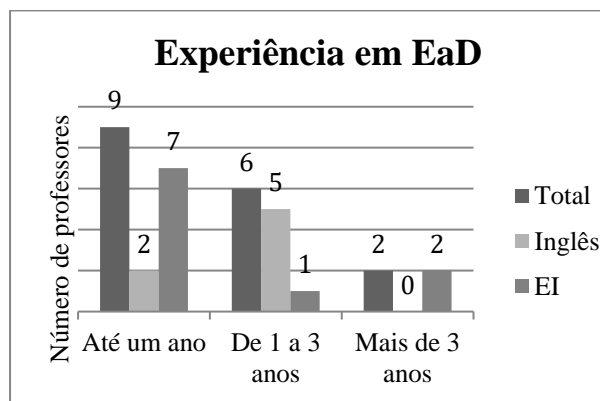


Figura 2 - Experiência em EaD.
Fonte - A autora.

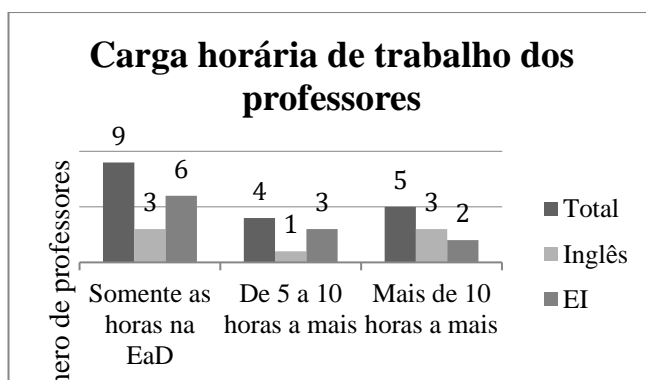


Figura 3 - Carga horária de trabalho dos professores.
Fonte - A autora.

Vemos, na figura 1 que a média de idade entre os profissionais contratados para atuar como tutores virtuais, nos dois cursos, foi de 33 anos. Considerando-se apenas o curso de especialização em língua inglesa (Inglês), essa média foi de 34 anos. Se considerarmos apenas o curso de especialização em educação especial na perspectiva da educação inclusiva (EI), a média de idade foi de 32 anos.

Do curso de Especialização em Língua Inglesa, 58% dos tutores tinham até 30 anos de idade, 14% entre 30 e 40 anos, e 28% de 40 a 50 anos. Do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 72% dos participantes tinham até 30 anos, 10% de 30 a 40, e 18% de 40 a 50 anos. Vemos, portanto, que o perfil de nossos participantes é, em sua maioria, jovem, com menos de 30 anos de idade.

A experiência em EaD pode influenciar na adaptação ou não à modalidade. Observemos, na figura 2, que metade dos tutores (9) tinham menos de um ano de experiência em EaD e, dos 18 participantes, apenas dois tinham mais de três anos de experiência na modalidade. O participante com mais experiência em EaD tinha cinco anos de atuação. Segundo Huberman (1973), por terem, no máximo, cinco anos de experiência, todos os participantes de nossa pesquisa são considerados em início de carreira docente, uma fase de investimento na carreira e na formação profissional.

A carga horária de trabalho dos professores entrevistados é um dado relevante para podermos aliar às respostas dos entrevistados, pois demonstra o tempo que esse profissional tem para se dedicar à EaD. Vemos, na figura 3, que metade dos participantes trabalhavam somente as horas dedicadas à EaD, não tinham outro trabalho concomitante; quatro professores trabalhavam de 5 a 10 horas, além das dedicadas à modalidade, e 5 trabalhavam mais de 10 horas além das trabalhadas em EaD. O profissional que não divide seu tempo entre duas ou três instituições tem mais condições de se dedicar e estudar para sua atuação, o que pode resultar em mais segurança para atuar na modalidade e menos possibilidades de erro. Um profissional exausto pode deixar de perceber detalhes que outro não deixaria.

Em relação ao discurso produzido pelos tutores na entrevista, podemos afirmar que a carga horária semanal pode influenciar na forma como eles veem o curso EaD. Se o docente também atua na modalidade presencial, a comparação entre as duas modalidades fica mais evidente. Isso pode direcionar a uma preferência por uma delas.

Outro dado relevante que julgamos essencial apresentar neste trabalho, é a formação dos tutores. Todos os profissionais contratados eram graduados, pois este era um requisito para a candidatura pela vaga. Do total de 18 participantes, apenas um era bacharel. Os demais eram licenciados. Os sete participantes do curso de especialização em língua inglesa eram mestre; dois deles doutores. Dos 11 participantes do curso de especialização em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, três eram graduados e oito possuíam mestrado. Podemos considerar que apenas um dos profissionais não era da área, por não possuir licenciatura.

3 Relação entre perfil e discurso na construção de identidades

A pouca idade do tutor virtual pode influenciar por ele fazer parte de uma geração diferente do professor que passou sua carreira quase toda na educação presencial. Os tutores virtuais (TV) mais jovens podem ter mais facilidade com a tecnologia por serem de uma geração mais próxima dos “nativos digitais” (FELTEN, 2008). Os tutores menos jovens de nosso estudo relataram ter experiência na educação presencial, experiência essa proporcional à idade, visto que quase todos, exceto um, são licenciados e, portanto, professores de formação.

A idade e a experiência na educação presencial trazem para o discurso do TV um parâmetro de comparação para a experiência que ele está tendo na EaD.

No curso presencial, eu acho que o relacionamento é muito mais próximo, entre professor e aluno. [...] No curso a distância eu sinto, às vezes, dificuldades dos alunos se aproximarem para fazer perguntas pelo fato de eles terem que escrever essas mensagens ou, também, pelo fato de eles muitas vezes tentarem se expressar pela escrita, mas não conseguirem se aproximar do professor, por não terem uma facilidade para escrever, ou, de repente, por acharem que são adultos e são professores eles não poderiam ter essas dúvidas que eles têm [...] (TV2).

A dificuldade de aproximação mencionada pelo professor contribui para a construção de uma identidade em crise, representando um tutor que está em um processo de transição, que ainda não se adaptou totalmente na modalidade, e está, talvez, temporariamente atuando na EaD.

TV9 estava em sua primeira experiência em EaD, e possuía pouca experiência na modalidade presencial. Afirmou que ingressou na modalidade por conta da flexibilidade no horário de trabalho e não sabe se pretende continuar atuando como docente. Demonstrou interesse em mudar de carreira.

No ensino presencial tem um contato muito mais pessoal, de você ver o aluno, e na educação a distância, a mediação é feita pelo computador (TV9).

Assim como TV2, TV9 também discursiviza um incômodo devido à falta de contato físico com o aluno. A forma com que descreve a diferença na relação interpessoal produz um efeito de não pertencimento e constrói uma identidade de tutor não adaptado que a sincronicidade predominante na educação presencial como “falta”, materializando os saberes dessa modalidade como “modelo” a ser seguido.

TV17 faz parte dos quatro professores mais experientes na modalidade e dos três professores com mais idade. Tem muitos anos de experiência na educação presencial e está entre os três TVs com formação acadêmica mais adequada para atuar no curso EaD que atuava. Com base nesses dados, esperava-se que esse TV contribuísse para a construção de uma identidade mais pertencente à EaD. No entanto, TV17 foi o TV que mais discursivizou as práticas da EaD como inadequadas, como falhas. Em vários momentos, ele afirma gostar do contato do contato face a face, e produz efeitos de sentido negativos para a EaD em todos os quesitos (formas de avaliação, relacionamento professor-aluno, perfil de professor e aluno EaD, vantagens e desvantagens da EaD, etc.).

Eu gosto do contato com o aluno, de conversar... eu tenho muitos cursistas que eu me apeguei, a gente conversa por e-mail, mas há a necessidade de você conhecer a pessoa, do olho no olho, de ver se ela está bem, se não está. Então eu acho que é necessário o contato com o aluno, mesmo EaD.

Precisaria ter alguns encontros para você conhecer os alunos pessoalmente (TV17).

Vemos que o modelo de comunicação e de interação, para P17, é o modelo da educação presencial. O professor tem internalizado um padrão e tudo que sai desse padrão gera desconforto: “*eu acho que é necessário o contato com o aluno, mesmo EaD*”. Esse padrão internalizado também contribui para a construção de identidades, e produz o efeito de “falta”, fazendo com que o TV pense em possíveis soluções para suprir essa falta: “*Precisaria ter alguns encontros para você conhecer os alunos pessoalmente*”.

TV3 escolheu trabalhar na EaD por enxergar “uma oportunidade de aprender sobre esta modalidade de ensino, uma vez que só havia trabalhado no presencial” (TV3). O professor também leciona na rede pública, e tem um total de 40 horas semanais de trabalho. Vejamos seu discurso.

No curso presencial, há um maior contato, mais conversa com os alunos, inclusive de assuntos externos à sala de aula, a vida familiar, etc. Na modalidade a distância, além de as falas ficarem mais restritas ao curso, pela própria modalidade, há um distanciamento entre o professor e o cursista (TV3).

A grande vantagem é não ter que enfrentar salas lotadas, como a gente tem na rede pública estadual, no caso do estado de São Paulo. No curso a distancia a gente tem bastante alunos, mas não tem aquele contato. Então, acho que essa é a grande vantagem (TV3).

Considerando o discurso de TV3, observamos a construção de uma imagem de professor “cansado da sala de aula presencial” e dos problemas do sistema educacional como um todo. Como se dissesse: “o distanciamento entre tutor e aluno na EaD não é bom, mas é melhor do que enfrentar salas de aula presenciais lotadas”. O que é ou não bom vai se alterando conforme a pergunta: quando questionado sobre o relacionamento professor-aluno, TV3 aponta como distante; e quando questionado sobre as vantagens e desvantagens da EaD, ele responde que é o não contato com os alunos e não aponta nenhuma desvantagem.

TV7 demonstra uma satisfação em se trabalhar na EaD, tendo em vista as salas cheias da modalidade presencial e os problemas relacionados à disciplina. Ao mesmo tempo, TV7 não acredita na efetividade de cursos EaD.

A perspectiva de um sujeito reflete suas experiências e sensações em relação a algo. TV7 acredita ser difícil o ensino e a aprendizagem na EaD, porque ele não se identifica com a modalidade nem no papel de aluno. Ele se coloca no lugar do aluno e não acredita na efetividade da modalidade, pois acredita não ter perfil para estudar em EaD. A comunicação virtual pela escrita, na opinião do

professor, não funciona. Vejamos a resposta de TV7 ao falar dos requisitos que o aluno EaD deve ter para ser bem sucedido em um curso dessa modalidade.

Precisa ser extremamente organizado e disciplinado para ele poder fazer as leituras, realizar as atividades semanais, senão ele se perde. Se ele não tiver um cronograma semanal, ele não dá conta. Eu sempre dou o meu exemplo: eu prefiro fazer um curso presencial a fazer um a distância, porque eu não tenho essa organização de ser aluna no ensino a distância, emBOra eu tenha organização para ser tutora no ensino a distância. Eu preciso estar em sala de aula, eu preciso ver o professor, ter uma interação face a face, senão não funciona, comigo não funciona (TV7).

TV7 deixa claro que a interação face a face é essencial para sua aprendizagem. Esse TV também faz questão de enfatizar que tem organização para ser tutor na EaD, pois não quis construir uma imagem de “inadequado” para tal atuação: “[...] *emBOra eu tenha organização para ser tutora no ensino a distância*”.

Ao mesmo tempo em que encontramos TVs que se mostram como descrentes na efetividade da EaD, há TVs que se mostram identificados, acreditando nas possibilidades que a EaD pode trazer tanto para o aluno quanto para os docentes.

[...] Pensando pedagogicamente, o conceito de ensino a distância é muito interessante, porque you pode ensinar um cara no Amazonas. Uma coisa que você teria que ir pro Amazonas, e você pode juntar salas muito heterogêneas, dependendo do curso. No nosso caso, são professores do estado e nossas salas foram separadas por regiões, então isso não ocorre, mas isso pode ocorrer e eu acho isso muito legal (TV5).

TV5 está em sua primeira experiência em EaD e pretende continuar atuando na modalidade, pois a vê como um opção a mais para o professor. Apesar da pouca experiência de TV5, ele enxerga o que profissionais mais experientes deixaram de perceber ao longo do tempo. De fato, a EaD veio possibilitar que pessoas que residem em regiões remotas, sem acesso à educação, possam ter acesso através da internet, sem precisar se locomover para poder estudar. Além disso, o fato de poder juntar “salas muito heterogêneas” é uma das maiores vantagens da EaD. Sabe-se que todas as salas de aula, virtuais ou presenciais, são heterogêneas, mas, na EaD, há a possibilidade de que cada um faça as atividades em seu ritmo, em seu tempo (respeitando um prazo máximo pré-estabelecido). Aquele que tem mais facilidade em uma disciplina, pode fazer as atividades mais rapidamente e voltar a seus outros afazeres, aquele que tem um pouco mais de dificuldade, pode levar um pouco mais de tempo, sem prejudicar nem atrasar os colegas de classe.

Ressaltar esses pontos da EaD demonstra que TV5 estuda sobre a modalidade em que atua, o que pode ser resultado de sua dedicação exclusiva à modalidade, não tendo outro trabalho concomitante. Esse fato sobre a carga horária de trabalho de TV5 pode ter influenciado na produção de um discurso produzido a partir do lugar discursivo de professor *da* EaD, imerso e pertencente à modalidade, apesar da pouca experiência.

Outro professor que discursivizou a partir desse lugar foi TV8, um dos três professores com mais experiência em EaD e que começou a trabalhar na modalidade pela flexibilidade de horário. Tem muitos anos de experiência na educação presencial, e é um dos três professores com mais idade. Em todo seu discurso, pudemos materializar a figura de um tutor adaptado às tecnologias, contemporâneo e disposto. Ao falar sobre as vantagens e desvantagens de atuar na EaD, ele afirma:

A desvantagem, de repente, seria aquele olho no olho, mas a vantagem é muito grande, é muito bom, porque mesmo estando distante eu me sinto muito próxima dos meus cursistas. Ele tem a vantagem de perguntar quatro, cinco vezes... muitas vezes no presencial se você perguntar quatro, cinco vezes, irrita o professor. Na distância, pode até irritar o professor, mas aí você para, pensa e volta novamente a responder. Então, tem essa grande vantagem (TV8).

O que alguns TVs apontaram como desvantagem, TV8 aponta como vantagem, demonstrando sua identificação com a modalidade.

3 Considerações Finais

Inicialmente, esperava-se que os profissionais com mais experiência em EaD construiriam uma identidade que remetesse a um tutor virtual “conectado”, por já estarem mais adaptados à modalidade. No entanto, nossas análises demonstraram que desses professores, TV13 e TV8 construíram esse *ethos*.

Por se tratar de uma modalidade recentemente difundida em ampla escala no Brasil, muitos TVs discursivizam como correto, bom, adequado tudo aquilo que trazem como referência da educação presencial, partindo da comparação entre as duas modalidades. Foi possível observar que os profissionais com mais idade e, conseqüentemente, com mais tempo de docência presencial. Isso demonstra que quanto mais tempo de atuação em uma mesma modalidade, mais o professor passa a incorporar os discursos e as práticas dela como certa ou mais adequadas, hierarquizando-a como referência para a outra modalidade.

Este estudo de identidades demonstrou que alguns tutores virtuais estão *NA* EaD, se mostrando discursivamente como transitórios na modalidade e a vendo como um “bico”. Outros são *DA* EaD, se mostram como pertencente à modalidade e se sentem à vontade para nela atuar.

Portanto, os fatores que influenciam na construção de identidades do TV, segundo o discurso dos participantes, são, principalmente a experiência na modalidade e na educação, em geral, a forma de interação com os alunos, e as condições de trabalho.

Acreditamos que os resultados de nossa pesquisa podem contribuir para a construção de identidades para tutores virtuais, visto que esses profissionais vivem um momento de transição e adaptação tecnológica e não têm, ainda, suas próprias identidades. Por isso, tentam se “encaixar” em identidades construídas para/por professores da modalidade presencial. Acreditamos que, conforme os docentes vão aceitando e se adaptando às novas tecnologias, eles vão ressignificando os estereótipos, construindo identidades novas e específicas para os docentes atuantes na modalidade a distância. Como diz Maingueneau (2008, p. 134-135): “a passagem de um discurso a outro, que é seu antagonista, supõe uma modificação nesse modo de consumo, assim como provoca mudanças nos ritos genéticos e na população enunciativa”. Todas as mudanças ocorridas em quaisquer campos começam com o discurso e, conseqüentemente, com a construção e circulação de novos estereótipos, por isso a importância dos estudos de identidades discursivas aplicados aos mais diversos *corpora*.

Referências

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr.; Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 1-46.

FELTEN, P. Visual Literacy. **Change**, v. 40, n. 6, p. 60-63, 2008

GREGOLIN, M. R. Identidade. Objeto não identificado. Identidade: objeto ainda não identificado?. **Estudos da Língua(gem)** (Impresso), v. 04, p. 23-36, 2008.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro, Ed. Europa, p. 11-22, 2008.

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

THE OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

**Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques¹, Carla Plantier Message², Raquel Rosan Christino Gitahy³,
Adriana Aparecida de Lima Terçariol⁴**

¹Discente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista e Docente do Centro Universitário Antonio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente - anapaulazanelato@gmail.com

²Discente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista e Docente da Universidade do Oeste Paulista e da Faculdades de Tecnologia de São Paulo - carla@unoeste.br

³Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista e docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - raquel@unoeste.br

⁴Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - Uninove - atercariol@gmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Este artigo tem como propósito descrever o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no contexto da Educação a Distância (EaD), promovendo a Educação Aberta, contribuindo para o desenvolvimento colaborativo de conteúdos de aprendizagem. As pesquisadoras conceituam os REA, identificando os tipos de licenças Creative Commons utilizados para divulgação dos materiais. Além disso, descrevem como encontrar e compartilhar materiais educacionais, exemplificando por meio de sites e repositórios disponíveis na internet. Para atingir o objetivo, utilizam como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual autores desta área fundamentam sobre o tema em questão. Para tanto foi realizado um levantamento de artigos científicos, produzidos entre 2008 e 2017 nas bases do Scielo e do Portal da Capes. Os dados encontrados revelam que cursos educacionais abertos na EaD precisam ser incentivados, conscientizando os professores da importância do compartilhamento de seus materiais de ensino.*

Palavras chave: Educação Aberta, Recursos Educacionais Abertos, Educação a distância, Creative Commons

Abstract: *This paper describe the use of Open Educational Resources (OER) In the context of Distance Education, promoting Open Education, contributing to the collaborative development of learning contents. The researchers conceptualize OER, identifying the types of Creative Commons licenses used for dissemination of materials. Besides that, it is intended to describe how to find and share educational materials, exemplifying through sites and repositories available on the internet. For this purpose, we use a methodology the literature where authors of this area are based on the topic in question. We emphasize that the use of educational resources opened in the EaD need to be encouraged, making teachers aware of the importance of sharing their teaching materials.*

Keywords: *Open Education, Open Educational Resources, Distance Education, Creative Commons*

1 Introdução

A sociedade em que vivemos está se transformando há longos anos, assim como a educação, que necessita evoluir diante de tantas mudanças, para que possa acompanhar a evolução do mundo. A educação a distância, que iniciou seus passos na história por meio do uso dos correios, rádio e televisão, atualmente, faz grande uso dos recursos tecnológicos.

Na educação apoiada por tecnologias os conteúdos em formato digital se destacam ao oferecer novas formas de trabalho e de aprendizagem, e ao longo desse processo de criação e produção de materiais e recursos para os cursos ofertados pelas instituições de ensino à distância nos deparamos com a preocupação em oferecer recursos de qualidade e atualizados para seus alunos, buscando adequá-los ao contexto de ensino. Com isso, surge a necessidade de modificar e adaptar esses recursos educacionais com o intuito de aprimorá-los para que se encaixem tanto no formato EAD quanto ao perfil de cada turma. (SÈRIO NETO; GARCIA, 2013, p. 02)

Educação Aberta é um termo utilizado em muitos contextos, envolvendo práticas tradicionais e outras mais recentes, contudo todas pertinentes a um processo de aprendizagem, sem determinações ou regras de quem ensina. Segundo a comunidade Recursos Educacionais Abertos Brasileira, apoiada nas definições da UNESCO, REA pode ser definido como: “REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (SEBRIAM, 2013, p.01).” Podem ser quaisquer conteúdos de aprendizagem, como cursos, vídeos, áudios, objetos de aprendizagem, entre outros.

A Educação a distância, que pode ser definida como “o processo educacional no qual uma proporção significativa do ensino é conduzida por alguém afastado, no espaço e no tempo, do aluno” (PERRATON, 2000 apud GIMENES, BARROCA, FELTRIM, 2012, p.4). Os REAs podem ser utilizados como uma proposta para os cursos no contexto da Educação a distância, para facilitar a criação, o uso e o compartilhamento de recursos digitais de materiais educativos.

Este artigo apresenta alguns conceitos da educação a distância, sua evolução, e algumas características. Em seguida, apresentamos os conceitos, licenças e formas de buscar REAs. Finalmente, apresentaremos algumas considerações finais de REA em EaD. Para o seu desenvolvimento, fez-se um estudo exploratório, a partir de um levantamento bibliográfico nas bases de dados do *Scielo* e do Portal da Capes.

2. Método

Para este estudo realizou-se uma revisão de literatura, nesta pesquisa, realizamos uma busca por artigos científicos, filtrando pelo período de 2008 a 2017 nas bases de dados do *Scielo* e do Portal da Capes. Ambas as bases foram selecionadas pelo fato de disponibilizarem a busca online em artigos

científicos em periódicos bem avaliados. Os descritores utilizados para a busca inicial foram: "recursos educacionais abertos" and "educação a distância" e "recursos educacionais abertos" e os mesmos termos em inglês, "Open EducationalResources" and "DistanceEducation" e "Open EducationalResources". Na sequência, foram realizadas leituras de todos os resumos dos artigos afim de verificar se eles estavam relacionados com os objetivos deste artigo. Os artigos selecionados foram completamente lidos e fichados. O quadro a seguir apresenta informações sobre os artigos encontrados e os selecionados.

Descritores	Total de artigos na Base Scielo	Publicados em língua na Base do Scielo	Artigos Selecionados Base Scielo	Total de artigos na Base Portal da Capes	Publicados em língua na Base do Portal da Capes	Artigos selecionados Portal da Capes
"Recursos educacionais abertos" and "educação a distância"	2	2 Português	0	3	3 Português	1
"Open Educational Resources" and "Distance Education"	4	2 Português e 2 Espanhol	1	156	9 espanhol, 147 Inglês	4
"recursos educacionais abertos"	3	3 Português	0	24	13 Português, 2 espanhol, 9 inglês	3

Quadro 1- Artigos encontrados e selecionados

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2017.

Diante da busca realizada, observamos que a busca pelos termos individuais resultam em grandes resultados, entretanto, ao se buscar pela junção dos termos REA eEaD, a quantidade de artigos encontrados se reduz significativamente. Além disso, notamos que a maior parte do material encontrado, não esta em língua portuguesa, concluindo-se que existem poucos materiais publicados em português sobre estes termos em conjunto, sobressaindo os artigos nas línguas inglesa e espanhola. No quadro abaixo, apresentamos os artigos selecionados, totalizando 6 artigos¹⁸, pois, muitos eram apareciam em mais de uma busca pelos termos, repetindo-se.

Artigo	Revista	Publicação	Base
--------	---------	------------	------

¹⁸ Com o intuito de garantir mais consistência neste trabalho, acrescentamos outras leituras com os mesmos objetivos para criação deste artigo, procedentes de livros, capítulos de livros, dissertação de mestrado e trabalhos publicados em anais.

O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Bob Moon	Educação & Sociedade	2008	Scielo
<u>e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica</u> Aires, Luísa	RIED	2016	Portal Capes
<i>The use of open educational resources in online learning: a study of students' perception. Meirani harsasi</i>	<i>The Turkish online journal of distance education</i>	2015	Portal Capes
Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima Melillo ¹ ; Teresinha Fumi Kawasaki	<u>Bolema: Boletim de Educação Matemática</u>	2013	Scielo
Recursos Educacionais Abertos (REA): <u>modelos para localização e adaptação</u> Amiel, Tel ; Orey, Michael ; West, Richard E	ETD: Educação Temática Digital	2011	Portal Capes
Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior a Distância. SLOMSKI, Vilma Geni et al .	<u>Journal of Information Systems and Technology Management</u>	2016	Scielo

Quadro 2 – Artigos selecionados nas bases do Scielo e do Portal da Capes

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2017.

3 Discussão

3.1 Educação a Distância

A Educação a Distância como é conhecida hoje, iniciou-se na Grã-Bretanha, na década de 60, com a OU (*Open University*) antes disso existiam apenas os cursos por correspondências. Após a criação da OU, rapidamente mais de trinta universidades abertas surgiram ao redor do mundo. Moran (2002, p.1) define que “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

As tecnologias contribuíram muito para o acesso e interação entre os estudantes, professores e tutores da EAD. As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo (MORAN, 2002, p.2). Essa maior interação pode ser dada a partir dos REAs, os professores, tutores e alunos podem valer das características do REA de remixagem, para produzirem um maior entendimento, uma maior aprendizagem de um dado conteúdo do seu curso. Segundo Pierre Lévy (1999, p.169), “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto”. Dessa maneira é fato que os materiais da EAD precisam ser diferentes dos modelos presenciais do ensino tradicional, para que seja atendida a expectativa desses alunos.

3.2 Recursos Educacionais Abertos: Etapas/Ciclo de Vida, Licenças e Exemplos de Repositórios

O termo Recursos Educacionais Abertos foi citado pela primeira vez pela UNESCO, em 2002, e pode ser definido como:

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. Os Recursos Educacionais Abertos são como blocos que podem ser conectados por pessoas diferentes, em locais diferentes e modos diferentes, para satisfazer uma necessidade específica do conhecimento (SEBRIAN, 2013, p. 01).

Os REAs podem ser considerados quaisquer materiais que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem como aulas, vídeos, áudios, imagens, cursos, artigos, entre outros, desde que estejam disponibilizados sob um tipo de licença aberta. O intuito dos REAs é que sejam criados e posteriormente compartilhados para que possam ser melhorados, e então, novamente reutilizados.

Para entender como REA funciona, é necessário pensar como um “ciclo de vida”, em que se inicia com uma necessidade do professor em aprender ou ensinar algo. A figura 1 ilustra este ciclo.

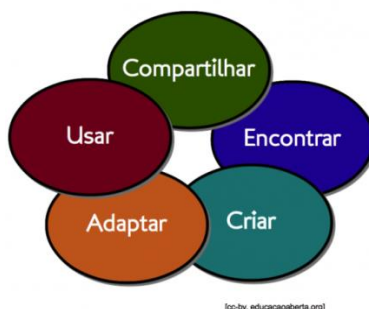


FIGURA 1- Ciclo de vida dos REA

Fonte: Educação Aberta (2016).

As etapas do ciclo de vida dos REAs são:

Etapas	Descrição
Encontrar	procurar por recursos que sejam adequados a sua necessidade. Pode ser usado como recurso para buscar ferramentas de busca na internet para encontrar os materiais desejados
Criar	consiste em criar um novo recurso, ou combinar algum já existente com outros recursos, criando um novo material.
Adaptar	ao compor novos materiais esse processo incluirá melhoramentos, correções e contextualizações do material encontrado para a realidade do professor.
Usar	consiste na utilização do material em sala de aula, na internet.

Compartilhar	uma vez finalizado, o material poderá ser compartilhado na internet, reiniciando o ciclo de vida.
--------------	---

Quadro3 - Etapas do ciclo de vida de REA

Fonte: próprios autores.

Hoje existe muito material disponível na internet, no entanto, uma grande parte desses materiais está sob a licença dita como *copyright*, ou seja, todos os direitos são reservados aos autores do material. Para oferecer uma maneira padronizada de autorização dos direitos autorais foram criadas as licenças *creativecommons* (CC). As licenças *CreativeCommons*, são aplicáveis em todo território mundial e duram o mesmo período que o direito de autor e/ou os direitos conexos aplicáveis. Para um autor determinar o seu trabalho com uma licença do tipo CC, primeiramente ele responde a um questionário no *site* creativecommons.org ou creativecommons.org.br. Os tipos de licença são:

Sigla	Descrição
CC BY	Permite a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho, mesmo para fins comerciais, atribuindo o crédito pela criação original. Da licenças disponíveis, essa é a mais flexível. É recomendada para maximizar a propagação e uso dos materiais licenciados
CC BY-AS	Permite a remixagem, adaptação e criação a partir do seu trabalho, até mesmo comercialmente, atribuindo os créditos devidos e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos
CC BY-ND	Permite a distribuição comercial e não comercial, contanto que o trabalho seja distribuído idêntico, no seu todo, com crédito atribuído ao autor.
CC BY-NC	Permite remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais. Ainda que os novos trabalhos tenham que conferir os devidos créditos e não possam ser usados de forma comercial, os usuários não necessitam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos
CC BY-NC-AS	Permite a remixagem, adaptação e criação a partir de um trabalho para fins não comerciais, contanto que seja atribuído o devido crédito ao autor e que licencie as novas criações sob os mesmos termos.
CC BY-NC-ND	Essa é a mais limitante de todas as licenças, permite o <i>download</i> e o compartilhamento, atribuindo o crédito ao autor, sem cometer qualquer alteração e também de uso não comercial.

Quadro4 - Tipos de Licenças de REA

Fonte: próprios autores

Podemos encontrar e compartilhar REA em repositórios criados no Brasil e também em todo mundo, repositórios são bases de dados mantidas por instituições de ensino e pesquisa, onde os REA são depositados e indexados. Alguns repositórios mantêm os REA com informações dos tipos de licenças *creativecommons*. A tabela 1 ilustra alguns repositórios disponíveis no Brasil.

Tabela 1- Lista de alguns repositórios no Brasil

Nome	Endereço	Conteúdo
Biblioteca Digital Versila	http://biblioteca.versila.com/	Educação básica, superior, etc.
Banco Internacional de Objetos Educacionais	http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/	Educação básica, superior, etc.
Currículo+	http://curiculomais.educacao.sp.gov.br/	Educação básica e fundamental.
Educopédia	http://www.educopedia.com.br/	Educação básica e fundamental.
Escola Digital	http://escoladigital.org.br/	Educação básica, fundamental e Média.
Portal do Professor	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html	Educação básica, fundamental, média e técnica.

Fonte: criada pelos autores

Alguns *sites* de buscas possuem informações sobre os tipos de licenças *creativecommons* disponíveis em seus materiais, abaixo, são listadas algumas ferramentas.

Tabela 2 – Sites de Busca de REAs

Nome	Descrição	Site
Google	Pode-se encontrar imagens, textos e afins na busca avançada do Google	http://www.google.com.br
Youtube	Encontra-se vídeos nos filtros avançados, alterando-se o tipo de licença	http://www.youtube.com
Flicker	Podemos encontrar imagens como REA alterando o tipo de licença na busca	https://www.flickr.com/search
Busca CreativeCommons	Realiza buscas por materiais devidamente licenciados no Google, Youtube, Flickr, Jamendo, etc	http://search.creativecommons.org

Fonte: Criada pelos próprios autores.

Alguns sites de buscas possuem informações sobre os tipos de licenças *creativecommons* disponíveis em seus materiais, abaixo, são listadas algumas ferramentas.

- Google Pesquisa Avançada: nas pesquisas avançadas do google permite-se adicionar filtros pelo tipo de licença que se deseja encontrar, pode-se encontrar imagens, textos e afins, o endereço do Google é <http://www.google.com.br>.
- Busca de vídeos no Youtube: é possível filtrar os vídeos pesquisados no Youtube de acordo com os direitos de uso, para realizar o procedimento, deve-se acessar o site <http://www.youtube.com>

, inserir o termo de pesquisa desejado, e em resultados da pesquisa, clicando sobre “Filtros”, selecionar “CreativeCommons”.

- Localizando Imagens pelo Flickr: para buscar por imagens e fotos no site Flickr, deve-se acessar o endereço <https://www.flickr.com/search>. Clicando sobre “Qualquer licença”, um menu suspenso é aberto, onde é possível filtrar por direitos de uso desejados.
- Agregador de busca CreativeCommons: a busca CreativeCommons (<http://search.creativecommons.org/>) não se trata de um site buscador, mas sim de um agregador de vários outros sites de buscas, ou seja, ele realiza buscas por materiais devidamente licenciados no Google, Youtube, Flickr, Jamendo, etc. Basta clicar no nome de uma dessas ferramentas e fazer a busca na caixa que aparece na barra superior.

5 Considerações Finais

Neste artigo buscamos focar no uso dos Recursos Educacionais Abertos no contexto da Educação a distância, para facilitar a criação, o uso e o compartilhamento de recursos digitais de materiais educativos.

Destacamos o uso das licenças abertas e softwares livres para compartilhamento dos materiais produzidos, com o objetivo de criarmos uma cultura que possibilite o uso e adaptação dos recursos de maneira aberta e disponível a todos que queiram promover uma construção colaborativa do conhecimento.

Mencionamos, de forma breve, possibilidades de utilização entre REAs e EaD, permitindo que as informações sejam livremente acessadas. Essa articulação exige que novas formas de ensino e aprendizagem sejam veiculadas, por meio da partilha, da abertura do acesso e da construção colaborativa do conhecimento. Enfatizamos que o uso dos recursos educacionais abertos na EaD precisam ser incentivados, por parte daqueles que concebem programas de formação a distância, incluindo, a necessidade de conscientização dos professores/autores da importância do compartilhamento de seus materiais de ensino nessa era digital, na qual o espaço de aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula.

Referências

AMIEL, Tel; OREY, Michael; WEST, Richard. **Recursos Educacionais Abertos (REA):** modelos para localização e adaptação Open educationalresources (OER): models for adaptationandlocalization. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, p. 112-125, nov. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1206>>. Acesso em: 09 abr. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v12imar..1206>.

AIRES, Luisa. **Elearning, educação online e educação aberta**: contributos para uma reflexão teórica. 2016. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/14356>>. Acesso em: 09 abr. 2017

COMMONS, Creative. **Sobre As Licenças A função das nossas licenças**. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR>. Acesso em: 09 jul. 2016.

EDUCAÇÃO ABERTA. **O que é REA. Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.educacaoaberta.org/wiki>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

GIMENES, Itana M. S.; BARROCA, Leonor; FELTRIM, Valéria D.. **Tendências na Educação a Distância e Educação Aberta na Computação**. 2012. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Trabalho?id=12583>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

HARSASI, Meirani. *The use of open educational resources in online learning: A Study of Students' Perception*. 2015. Disponível em: <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156686>>. Acesso em Acesso em 09 abr. 2017.

LESSIG, L. **Cultura Livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade. São Paulo: Trama, 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/10d.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34 (edição brasileira), 1999.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; KAWASAKI, Teresinha Fumi. **Kit de primeiros socorros**: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. Bolema, Rio Claro , v. 27, n. 46, p. 467-480, Aug. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 abr. 2017.

MOON, Bob. **O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores**: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Educ. Soc., Campinas , v. 29, n. 104, p. 791-814, Oct. 2008 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 abr. 2017.

MORAN, José. **O que é educação a distância.** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação e cultura Midiática.** 2012. Pag. 65. Disponível em: <http://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2012/12/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_II.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

ROSSINI, Carolina Almeida Antunes. **Green-Paper: The State and Challenges of OER in Brazil: From Readers to Writers?** 2010. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1549922>. Acesso em: 09 jul. 2016.

ROSSINI, Carolina; SANTANA, Bianca; PRETTO, Nelson de Luca. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos.** Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-historico-praticas-e-o-contexto-dos-recursos-educacionais-abertos/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: O Estado da Arte, Desafios e Perspectivas para o Desenvolvimento e Inovação.** 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SEBRIAM, Débora. **Entrevista sobre Recursos Educacionais Abertas, publicada no Portal de Educação e Tecnologia do Instituto Ayrton Senna.** 2013. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/debora-sebriam-3/>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SÉRIO NETO, Franco de Miranda; GARCIA, Maurício Luis Silva. **Recursos educacionais abertos para ead.** 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT3/114319.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SILVA, Robson Santos da. **Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância.** São Paulo: Novatec, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni et al . **Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distancia.** Jistem J.Inf.Syst. Technol. Manag, São Paulo , v. 13, n. 1, p. 131-150, Apr. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752016000100131&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Apr. 2017.

VENTURINI, Jamila. **Recursos educacionais abertos no Brasil:** o campo, os recursos e sua apropriação em sala de aula . Vol. 11. São Paulo : Ação Educativa, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/9786376/Recursos_educacionais_abertos_no_Brasil_o_campo_ou_sua_apropriacao_em_sala_de_aula>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VENTURINI, Jamila. **Recursos Educacionais Abertos:** uma mudança de paradigma. Disponível em: <https://pt.wikiversity.org/wiki/Recursos_Educacionais_Abertos:_uma_mudanca_de_paradigma>. Acesso em: 22 abr. 2016

O USO DA REALIDADE VIRTUAL COM IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES

THE USE OF VIRTUAL REALITY WITH IMMERSION IN THE SCHOOL CONTEXT: POTENTIALITIES AND POSSIBILITIES

Allan Victor Ribeiro¹ e Moacir Pereira de Souza Filho²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - campus Birigui
allanvrb@ifsp.edu.br

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
moacir@fct.unesp.br
Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *A ideia de realidade virtual não é uma concepção nova e revolucionária. No entanto, o modo como a imagem tem sido produzida ultimamente tem se modificado com a invasão recente e atual da mídia e da tecnologia, que tem produzido imagens capazes de mudanças envolventes na esfera visual e sensorial do sujeito. A realidade virtual pode ser considerada imersiva, quando o usuário é transportado para o domínio da aplicação, através de dispositivos multissensoriais, que capturam o movimento e o comportamento do usuário e reagem a eles, utilizando dispositivos como óculos, capacetes ou luvas. Este trabalho foi desenvolvido com a articulação entre dois projetos que tiveram como objetivo estabelecer práticas inovadoras utilizando realidade virtual no ensino de nanociência e nanotecnologia para abordagens voltadas a educação básica. Avaliou-se o uso realidade virtual com imersão em três eventos científicos, que foram realizados ao longo dos anos de 2015 e 2016. Nestes eventos foi verificado, qualitativamente, entre os alunos participantes das atividades, que elementos interativos provenientes do uso dos óculos de realidade virtual, potencializam e corroboram para uma aprendizagem significativa de conceitos relacionados a nanociência e nanotecnologia que são relativamente difíceis para abstração dos estudantes da educação básica.*

Palavras chave: *Realidade Virtual, Imersão, Nanociência e Nanotecnologia.*

Abstract: *The idea of virtual reality is not a new and revolutionary conception. However, the way the image has been produced lately has been modified by the recent and current invasion of media and technology, which has produced images capable of involving changes in the visual and sensory sphere of the subject. Virtual reality can be considered immersive when the user is transported to the application domain through multisensory devices that capture and respond to user movement and behavior using devices such as glasses, helmets, or gloves. This work was developed with the articulation between two projects that had as objective to establish innovative practices using virtual reality in the teaching of nanoscience and nanotechnologies for approaches directed to basic education. It was evaluated the use virtual reality with immersion in three scientific events that were carried out throughout the years of 2015 and 2016. In these events qualitative verification was verified among the students participating in the activities, that interactive elements coming from the use of reality glasses Virtual, empower and corroborate to a meaningful learning of concepts related to nanoscience and nanotechnologies that are relatively difficult for abstraction of the students of basic education.*

Keywords: *Virtual Reality, Immersion, Nanoscience and Nanotechnology.*

1 Introdução

A ideia de realidade virtual, segundo Grau (2007, p. 393), não é uma concepção nova e revolucionária, de imagens virtuais criadas pelo computador, como pretende os seus defensores. Os conceitos básicos da realidade virtual remontam ao passado, e foram percebidos pelos artistas desde

muito cedo, quando estes se apoderaram de seus métodos e estratégias (como as de imersão) em fotografias, quadros, esculturas, pinturas de igrejas (principalmente as barrocas), etc. No entanto, o modo como a imagem tem sido produzida ultimamente tem se modificado com a invasão recente e atual da mídia e da tecnologia, que tem produzido imagens capazes de mudanças envolventes na esfera visual e sensorial, semelhante a realidade vivida pelo sujeito (GRAU, 2007, p. 15).

De acordo com Valério Netto, Machado e Oliveira (2002, p. 8) a realidade virtual permite que o usuário navegue e observe um mundo 3D em tempo real, com alguns graus de liberdade, onde o computador e a mente humana trabalham de forma integrada. Portanto, a realidade virtual consiste em uma visão panorâmica, associada a exploração sensorio-motora (estímulos ilusórios dirigidos ao sentido) que produz a impressão de um ambiente “vivo”. Esse poder sugestivo provoca efeitos sobre a consciência do sujeito, enganando os sentidos e suspendendo, por algum tempo, a noção de realidade, levando o observador agir e a se sentir de acordo com a cena ou lógica proposta pelas imagens, como num “faz-de-conta” infantil onde, o observador “vive” uma ilusão. Imagens em salas 360°, cinemas 3D; Simuladores de voo, ativam os sentidos humanos e produzem um sentimento de imersão (impressão de “estar lá”) que são realçadas com ambientes em tempo real (Ibid. p. 21-7).

Segundo Tori e Kerni (2006, p. 2), além dos computadores, os videogames, passaram a gerar ambientes tridimensionais interativos que possibilitaram extrapolar a tela do monitor. Utilizando recursos de programação, é possível associar reações aos objetos virtuais que os permitem interagir com o usuário. Os autores definem realidade virtual (RV) como “uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer o uso de dispositivos multissensoriais, para atuação ou feedback”.

A realidade virtual pode ser considerada imersiva, quando o usuário é transportado predominantemente para o domínio da aplicação, através de dispositivos multissensoriais, que capturam o movimento e o comportamento do usuário e reagem a eles, utilizando dispositivos como óculos, capacetes ou luvas. “Além da visão estereoscópica e do som espacial, a imersão pode, em alguns casos ser melhoradas com recursos multissensoriais como reação de tato e força, sensação de calor, frio e vento” (TORI e KERNI, 2006, p. 2). A ideia de imersão está ligada a ideia de fazer parte do ambiente. Embora a percepção seja nosso sentido considerado primário, outros sentidos também devem ser estimulados para proporcionar a completa imersão (VALÉRIO NETTO, MACHADO e OLIVEIRA, 2002, p. 14). Assim, segundo os autores, podemos ter o vídeo-capacete, óculos de visualização, dispositivos hápticos (concebidos para permitir movimentos tátil e de força), luvas de dados, sensores biológicos, de movimento, etc.

No entanto, os autores Cardoso e Lamounier Júnior (2006, p. 304) lembram que a simples utilização da tecnologia, sem a devida adequação do método de ensino, não é a solução para os problemas. Contudo, o conceito intuitivo do usuário a respeito do mundo pode ser utilizado para manipular o ambiente virtual, possibilitando informações de experiências próximas do real. Portanto, segundo os autores, a realidade virtual tem o potencial de propiciar a educação como processo de exploração e construção de uma nova compreensão do objeto de estudo. Assim, essa tecnologia, se utilizada convenientemente, tem o potencial de colaborar com o processo cognitivo do aprendiz, proporcionando uma experimentação prática do conteúdo. As técnicas de Realidade Virtual têm sido desenvolvidas nas mais diversas áreas de ensino, como a Medicina, Engenharia, Matemática e a Física (experimentos físicos) (*Ibid.*, 306).

Segundo Kirner e Tori (2006, p. 22), a realidade aumentada, diferentemente da realidade virtual, transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, permitindo a interação de maneira natural. Assim, as técnicas de realidade aumentada pode colocar elementos reais, como as mãos, para interagir com o ambiente virtual e pegar objetos. Podemos, ainda, decorar um apartamento vazio (real) com mobiliário virtual, capturados por câmeras de vídeo e projetados sobre o ambiente.

Podemos ter ainda, a realidade misturada, que mescla a realidade virtual e a aumentada, incorporando elementos virtuais ao ambiente real, ou, levar elementos reais ao ambiente virtual, complementando os ambientes.

A realidade virtual tem o potencial de desempenhar um importante papel no ensino, embora diante da realidade brasileira e da ausência desta inovação nos currículos, a realidade virtual tem sido apresentada “mais como um remédio do que como a cura” para os problemas educacionais. A partir do momento em que os educadores aprenderem mais sobre as novas tecnologias e, perceberem como as pessoas aprendem com o processo interativo, certamente, teremos um futuro promissor (CARDOSO; LAMOUNIER JÚNIOR, 2006, p. 312).

Segundo Rivoltella (2008) realidade virtual pode ser concebida como uma experiência imersiva, interativa, estruturada e apresentada por meio de imagens gráficas geradas em tempo real por computador, porém devido às limitações tecnológicas, a projeção produzida pela computação gráfica ainda não consegue reproduzir exatamente as sensações proporcionadas pelo cérebro. Por isso, há uma distinção clara entre o real e o virtual, mas a ciência está avançando nesta direção.

Ribeiro (2016) aponta que os novos recursos advindos do avanço das tecnologias associadas a realidade virtual e a sua articulação com plataformas de modelagem e simulação computacional são capazes de expressar representações da realidade ou da imaginação, tais como por exemplo, sistemas em escala nanométrica e baixa dimensionalidade. Em geral, tais sistemas não são intuitivos e suas representações pictóricas para propostas educacionais são muito simplificadas e reducionistas e, muitas

vezes, não condizem com o objeto de estudo tratado em ambientes de pesquisa. Com o advento da realidade virtual com imersão, a transposição didática ganha um passo significativo para abordagens educacionais. Neste sentido o objetivo principal deste trabalho é de refletir o uso de tecnologias emergentes na abordagem de temas relacionados a nanociência e nanotecnologia (NC&NT) por meio de elementos associados a realidade virtual imersiva.

2 Metodologia

Metodologicamente este trabalho foi desenvolvido com a articulação entre dois projetos de iniciação científica e o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) vinculado ao curso de Licenciatura em Física, do IFSP campus Birigui. Estes projetos de iniciação científica tinham como objetivo, estabelecer práticas inovadoras utilizando realidade virtual no ensino de NC&NT para abordagens voltadas a educação básica.

Avaliou-se o uso realidade virtual com imersão em três eventos científicos voltados aos alunos da educação básica, que foram realizados ao longo dos anos de 2015 e 2016. Dois eventos foram realizados dentro das dependências do LIFENano/IFSP (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores em Nanociência e Nanotecnologia do IFSP) e o outro foi realizado na escola pública parceira do projeto PIBID.

Para a realização das atividades, contou-se com a colaboração de quatro alunos bolsistas e participaram das atividades um total de duzentos estudantes, de diferentes anos do ensino médio e fundamental.

Do ponto de vista técnico, os softwares utilizados para a modelagem dos ambientes foram prioritariamente softwares livres. As ferramentas e plataformas de desenvolvimento tecnológicas, necessárias para concepção e criação de ambientes de realidade virtual com imersão, basearam-se nos softwares VMD (Visual Molecular Dynamics), Avogadro e Xcrysden. Os sistemas modelados se basearam em alótropos de carbono, no caso, o nanotubo de carbono, grafeno e fulereno. Subsequentemente foi realizada a compatibilidade destes sistemas para a utilização de técnicas imersivas de realidade virtual, compatíveis com ferramentas baseadas na tecnologia Google Cardboard, no sentido de estabelecer articulações entre os ambientes criados com as praticas pedagógicas. Estes ambientes são apresentados na Figura 2.

Figura 1: Infraestrutura e Sala de Desenvolvimento das Ações Relacionadas a RV e utilização do



sistema de RV com imersão e óculos Google Cardboard.

No desenvolvimento das atividades e testes de imersão, em ambientes tridimensionais, foram utilizados uma Workstation DELL PRECISION T7810 CTO WINDOWS 7 PRO e quatro CPU - AMD A105800B - 3.80 GHz; Memória (RAM) 4,00 GB; SO 64bits. Além da estrutura do laboratório, utilizou-se dois óculos Google Cardboard - versão em plástico (com controle magnético na lateral), dois Samsung Gear VR e quatro Smartphone Samsung Galaxy Note 4.



Figura 2: Óculos de RV utilizados e ambientes de imersão com as nanoestruturas visualizadas pelos estudantes.

Ainda vigente este trabalho vem sendo articulado com os projetos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e LIFENano/IFSP (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores em Nanociência e Nanotecnologia do IFSP), como apresentado na Figura 1, ambos oferecendo suporte técnico-pedagógico para o desenvolvimento das atividades.

4 Discussão e Análise

A pesquisa nos revela que os alunos interagem frequentemente com as novas tecnologias, principalmente no que se refere ao uso dos *smartphones* para fins educacionais. Nas Figuras 3, 4 e 5 é possível identificar a participação e o interesse dos estudantes, de diversas faixas etárias e nível de escolaridade, quanto ao uso dos óculos de realidade virtual voltados a sistemas nanométrico. Nestes eventos foi verificado, qualitativamente, entre os alunos participantes das atividades, que elementos interativos provenientes do uso dos óculos de realidade virtual, potencializam e corroboram para uma aprendizagem significativa de conceitos relacionados a NC&NT que são relativamente difíceis para abstração dos estudantes da educação básica.

Para elaboração das nanoestruturas, foram utilizados os softwares VMD e Avogadro. Optou-se por estes softwares por se tratarem de uma excelente opção para estudos em dinâmica molecular, pois além da construção e visualização de moléculas (contemplando diversas opções de visualização e medidas de distância entre átomos e determinação de ângulos); ele também fornece o arquivo com as informações topológicas dessas moléculas, e possibilita a geração de arquivos de entrada para importantes programas de simulação em dinâmica molecular.

No decorrer do desenvolvimento dos ambientes de realidade virtual voltados ao ensino de NC&NT, pesquisa que foi realizada no âmbito das iniciações científicas, foram encontradas diversas

limitações técnicas associadas a compatibilidade e interatividade dos sistemas modelados no VMD e no Avogadro, junto a tecnologia Google Cardboard (RIBEIRO, 2016).



Figura 3: Evento realizado na escola parceira do projeto PIBID com destaque para o uso da realidade virtual com imersão.

Devido a possibilidade de implementação com materiais de custo acessível para a confecção dos óculos de realidade virtual com imersão, optamos pela utilização da tecnologia Google Cardboard. A Figura 4 ilustra os testes de realidade virtual realizados nas dependências do LIFENano/IFSP e, posteriormente, realizados na escola parceira pelos alunos bolsistas do PIBID. Na Figura 5 é evidenciado uma atividade realizada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no ano de 2016, onde as escolas publicas visitaram as dependências e laboratórios do IFSP Câmpus Birigui.



Figura 4: Utilização da realidade virtual com imersão em evento realizado na escola parceira do projeto PIBID.



Figura 5: Utilização da realidade virtual com imersão para alunos do ensino médio e fundamental para o ensino de NC&NT nas dependências do LIFENano/IFSP.

5 Considerações finais

Neste trabalho destacamos alguns aspectos positivos relacionados à utilização da realidade virtual no contexto educacional, tais como, o alto poder de ilustração e interatividade, podendo se

traduzir em uma estratégia de ensino profícua à aprendizagem. Como utilizamos a realidade virtual em atividades mais gerais (eventos realizados na escola parceira e no ambiente acadêmico) pontuamos que, metodologicamente é necessário um planejamento bem elaborado para a utilização desta ferramenta em intervenções relacionadas diretamente com o conteúdo escolar.

Como apresentado na discussão, foram encontradas diversas limitações técnicas associadas a compatibilidade e interatividade sistemas modelados junto a tecnologia Google Cardboard, tais como, a compatibilidade dos sistemas nanométricos modelados com a produção de vídeos em 360°, utilizando o software VMD. Porém, cabe destacar que os resultados satisfatórios estão sendo alcançados e novos ambientes de desenvolvimento estão sendo testados.

Como perspectivas futuras se buscará uma maior articulação do projeto e ações referentes ao uso da realidade virtual com o programa PIBID no sentido de desenvolver sequencias didáticas baseadas no ensino de nanociência e nanotecnologia em sala de aula. Neste sentido, pretende-se propiciar ao licenciando mais uma experiência inovadora e significativa voltada a elaboração de aulas baseadas em metodologias ativas de aprendizagem e mediadas pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Ressaltamos que, abordar conceitos de NC&NT utilizando tecnologias emergentes articuladas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, apresenta-se como um caminho profícuo a serviço do letramento científico e corrobora para as novas demandas voltadas a inovação no contexto escolar.

6 Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio dos programas PIBIFSP, LIFE e PIBID. Os autores agradecem a colaboração dos bolsistas Matheus Borges Tereza, Felipe Alexandre Souza, Mario Eduardo Alves Mari, Luiz Beline Neto e Stephanie Campos pelas contribuições. Ao Instituto Federal de São Paulo e ao curso de Licenciatura em Física do IFSP Câmpus Birigui.

Referências bibliográficas

GRAU, O. *Arte Virtual: da ilusão à imersão*. Trad. Cristina Pescador; Flávia Cristina Saretta; Jussânia Costamilan. São Paulo: Editora Unesp e Senac São Paulo, 2007.

VALÉRIO NETTO, A.; MACHADO, L. S.; OLIVEIRA M. C. F. *Realidade Virtual: Fundamentos e aplicações*. Florianópolis: Visual Books, 2002.

GIRARDELLO, G. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-56.

KIRNER, C.; TORI, R. Fundamentos de Realidade Aumentada. *In: Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.* p. 22-38. Porto Alegre: Editora SBC, 2006.

RIBEIRO, A. V.; TEREZA, M. B.; SOUZA, F. A.; SOUZA FILHO, M. P. Modelagem e simulação computacional e as potencialidades da realidade virtual associadas ao ensino da nanociência e nanotecnologia. *Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação*, v. 2, p. 1-10, 2016.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual” *In: FANTIN, M.; TORI, R.; KIRNER, C. Fundamentos da Realidade Virtual. In: Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.* p. 2-21. Porto Alegre: Editora SBC, 2006.

PLÁGIO ACADÊMICO EM EAD: ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA

ACADEMIC PLAGIARISM IN DISTANCE EDUCATION: A CASE STUDY IN A PRIVATE UNIVERSITY

Rafael Medeiros Hespanhol¹ e Patrícia de Freitas Pelozo²

¹Faculdade de Tecnologia de Presidente Prudente - FATEC

voehes@gmail.com

²Faculdade de Ciências e Engenharia - Universidade Estadual Paulista –UNESP

patriciapelozo@hotmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O plágio acadêmico é uma realidade cada vez mais presente na vida de professores e alunos. Considerando isso, o objetivo deste estudo foi analisar aspectos relacionados ao plágio, buscando descrever situações vividas, realizar ponderações e reflexões acerca das mesmas e do aparato teórico que as baseia, levantando características importantes que devem ser analisadas. A metodologia constou de um estudo de caso descritivo, abordando um relato de experiência em cursos de pós-graduação a distância, em uma universidade privada, no período de dois anos, compreendido entre 2015 e 2016 de forma a tentar contribuir de maneira relevante com outros professores que atuem de forma semelhante, buscando motivar e incentivar novos estudos sobre possíveis métodos e técnicas quanto à abordagem do tema “plágio”. Os resultados consistem nas formas de abordagem existentes para detectar e analisar o plágio, e a percepção sobre as diferentes reações dos alunos quanto ao tema. Percebe-se a importância da consciência situacional quanto ao plágio por parte dos alunos para que entendam o real significado disso perante todas as partes envolvidas, entendendo também que o mesmo deixa de cumprir uma etapa importante ao seu crescimento pessoal e profissional.*

Palavras chave: *Plágio, Trabalhos Acadêmicos, Educação a Distância.*

Abstract: *Academic plagiarism is an increasingly present reality in the lives of teachers and students. Considering this, the objective of this study was to analyze aspects related to plagiarism, trying to describe situations experienced, pondering and reflections about them and the theoretical apparatus that bases them, raising important characteristics that should be analyzed. The methodology consisted of a descriptive case study in distance education graduate courses in a private university, between 2015 and 2016, approaching an experience report in order to contribute in a relevant way with other teachers who act in a similar way, seeking to motivate and encourage new studies on possible methods and techniques for approaching the theme "plagiarism ". The results consist of existing approaches to detect and analyze plagiarism, and the perception of students' different reactions to the topic. The importance of situational awareness about plagiarism on the part of the students is understood so that they understand the real meaning of this to all the parties involved, understanding also that it will not fulfill an important stage in their personal and professional growth.*

Keywords: *Plagiarism, Academic Works, Distance Education.*

1 Introdução

A produção de trabalhos durante a graduação ou pós-graduação não pode ser considerada uma tarefa fácil, o que acaba por requerer muita dedicação por parte dos alunos em sua elaboração e construção. Para tanto, devem ser realizadas diferentes leituras, interpretação

das mesmas e reprodução dessas ideias por meio de conexões entre as mesmas, geralmente com a adição de sua percepção crítica.

Com o avanço da tecnologia e o maior acesso à informação, especialmente por meio da ampliação na utilização da internet, têm-se cada vez mais capacidade de se realizar trabalhos de maior qualidade. Isso pode ser evidenciado considerando, especialmente, a quantidade de informações que se pode obter quanto da elaboração de uma tese de doutorado, dissertação de mestrado, artigo científico, e trabalhos rotineiros em nível de pós-graduação, graduação ou até mesmo ensino secundário e básico.

Com o avanço do acesso à informação, aumentam também os problemas relacionados ao plágio acadêmico, seja por ignorância, problemas estruturais de educação ou até mesmo má fé por parte de alguns alunos, que se limitam a reproduzir os conteúdos encontrados sem adicionar aos mesmos a sua visão crítica ou conclusão sobre o tema abordado, ação que pode ser considerada até mesmo criminosa, segundo o código penal brasileiro (COSTA, 2001), ao não dar crédito da maneira correta ao autor da ideia reproduzida. Monteiro & Vianna (2011), afirmam que o fácil acesso à informação, a incapacidade de parafrasear e a falta de orientação sobre as formas de se escrever se tornam motivos para que os alunos pratiquem o plágio. Mais importante do que o valor legal é o valor moral relacionado à essa prática, que deve ser compreendida, esclarecida e erradicada.

Acredita-se que a dificuldade do professor em verificar e a própria falta de conhecimento sobre formas de verificação de autenticidade nos trabalhos entregues pelos alunos como sendo um fator limitante à descoberta do plágio. Procura-se, portanto, nesse trabalho, explorar o assunto por meio de um relato de experiência de um dos autores como professor. O objetivo deste estudo foi levantar possíveis atitudes e características que possam servir de base para outros professores, especialmente de ensino a distância, se atentarem ao plágio, melhorando assim o desempenho de seus alunos em relação ao aprendizado, e também aumentar o conhecimento dos próprios autores sobre o tema, de maneira aos mesmos poderem auxiliar na criação de medidas e práticas junto às coordenações dos cursos em que lecionam.

2 Referencial teórico

De acordo com Hartmann (2006), a palavra plágio originou do termo grego *plágios*, que denota o sentido de oblíquo, assinado ou apresentado como sendo seu, ou ainda imitado do trabalho alheio, ou seja, desde o seu início, o termo tratava de apresentar uma obra, ou um feito,

de outra pessoa, como sendo próprio. A própria constituição federal (BRASIL, 1988) garante que o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução pertence aos autores das obras, podendo ser transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei determinar. Para regular sobre o assunto no meio acadêmico, deve-se utilizar a legislação existente sobre direitos autorais, que trata dos direitos patrimoniais do autor sobre a sua criação científica.

O plágio envolve questões éticas, se tornando mais grave do que atos como a pirataria, por exemplo, pois não se limita aos prejuízos econômicos, podendo ser considerado um ato desonesto contra a propriedade intelectual. Isso é explicado pelo fato do plágio violar a dignidade da pessoa humana, princípio fundamental no Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1998).

Com a mudança na forma como a informação é compartilhada pela difusão da internet, tanto alunos como professores passaram a utilizar a tecnologia para realizar suas consultas de pesquisas acadêmicas e científicas. No entanto, a forma com a qual os membros do meio acadêmico utilizam tal tecnologia mostra sua ética ou a falta dela. Muitas vezes, com apenas um clique, os alunos copiam e colam textos a partir da internet e consideram que seu trabalho está pronto (MONTEIRO & VIANNA, 2011).

É importante destacar que por plágio não consiste apenas a reprodução integral de um texto, mas também apenas uma parte do mesmo. No caso dos trabalhos acadêmicos, nota-se como extremamente comum a prática de extrair uma parte de um trabalho maior para responder ou cumprir com algum comando feito pelo professor para ser executado nesse trabalho. O aluno acaba, portanto, se apropriando do trabalho de outro sem lhe dar o devido crédito, no caso, reconhecimento público da autoria, além de não cumprir com as orientações do professor, que muitas vezes espera que o aluno reflita sobre o tema, analise diversas bases bibliográficas para, então, costurar a sua própria resposta e, assim, efetuar o aprendizado.

De acordo com Krokosz (2011b), o plágio consiste em uma prática antiga de copiar a ideia, estrutura ou pesquisa na íntegra, ou trechos de um trabalho sem fazer referência ao autor, que vem crescendo de maneira exponencial com o advento da Internet e popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O autor denomina isso como “desnorreamento” ético, ato fraudulento e distúrbio de identidade, quando realizado de forma voluntária. Quanto aos seus tipos, Krokosz (2011a) considera que existem três categorias de plágio, sendo elas o direto, o indireto, o de fontes, o consentido, e o auto plágio.

O plágio direto consiste na cópia *ipsis litteris* - nos mesmos termos, da mesma forma como escrito no trecho plagiado ou como chamada por Krokosz (2011a) de *word by word*, utilizando o termo em inglês - de um conteúdo específico, sem realizar a citação direta do autor do trecho. Essa modalidade de plágio foi constatada como a mais comum em trabalhos passados no decorrer das disciplinas do autor, em que o aluno se limita a extrair um pedaço de um trabalho, geralmente disponível na internet, e copiá-la integralmente, sem sequer modificar as suas palavras. Essa prática é conhecida por praticamente todos os professores e alunos, e leva o nome popular de “Ctrl C + Ctrl V”, devido aos atalhos de teclado utilizados para a cópia e cola do trecho.

Já o plágio indireto é um pouco mais difícil de ser identificado, pois consiste em se extrair as ideias de um trabalho sem fazer a citação indireta do mesmo. Esse tipo de plágio acontece quando é feito o uso de paráfrase sem atribuição de crédito ao autor da mesma, quando o aluno escreve com as próprias palavras apenas se mudando a forma de escrita ou de apresentação das ideias; elaboração de mosaico, que de acordo com Kirkpatrick (2016) consiste na situação em que o aluno extrai diferentes trechos de autores diferentes, unindo-as de maneira a fazerem algum sentido; e uso inadequado de termos ou palavras-chave únicos criados por um autor ou conjunto de autores.

O plágio de fontes consiste em reproduzir citações de outros autores como se tivesse consultado o conteúdo original. Dessa forma, apropria-se da interpretação ou extração de informações de terceiros sobre o conteúdo criado pelo autor.

No caso do plágio consentido, conhecido também como conluio, quem é prejudicado é o leitor, visto que por mais que o autor tenha ciência da utilização do seu conteúdo sem a citação do mesmo, essa modalidade acaba por iludir o leitor. Isso pode ser verificado também nos casos em que se adicionam nomes de colegas de sala em trabalhos de grupo, ou até mesmo em artigos científicos.

O auto plágio vai contra o princípio de que o conteúdo acadêmico deve ser sempre original, ou seja, o autor deve citar e descrever resultados ou trabalhos passados de maneira a citar-se a si mesmo, deixando claro que o conteúdo trazido não é inédito, e que talvez sirva de base para conteúdos trazidos futuramente. Poucas pessoas conhecem essa modalidade de plágio, e muitos possuem dificuldade em compreendê-lo, sendo essa uma confusão comum até entre professores que desenvolvem alguma pesquisa por muito tempo, que devem fazer citação

de seus trabalhos anteriores ao invés de simplesmente copiar o conteúdo dos mesmos, deixando claro para o leitor que esse conteúdo não é inédito ou que não parte de uma visão empírica, mas do resultado de trabalhos anteriores.

Sanchez e Innarelli (2012) nomeiam de maneira diferente esses tipos de plágio, subdividindo-os em apenas: autoplágio, autoria fantasma, plágios literários e plágios de conteúdo. Para Sanchez e Innarelli (2012), no autoplágio o autor utiliza um trabalho de autoria própria que já foi publicado anteriormente - da mesma forma que Krokosz (2011a). No plágio por autoria fantasma (SANCHEZ E INNARELLI, 2012) o autor se refere a situações em que insere autores que não participaram efetivamente de modo significativo do conteúdo – equivalentes ao plágio consentido de Krokosz (2011a). No plágio literário definido por Sanchez e Innarelli (2012), trata-se de cópias integrais ou por partes – que para Krokosz (2011a) são dois tipos distintos. Por fim, no plágio de conteúdo (SANCHEZ E INNARELLI, 2012), não é reconhecida a real origem das ideias abordadas no trabalho, o que é chamado de plágio de fontes por Krokosz (2011a).

No código penal brasileiro (COSTA, 2001), o plágio pode causar detenção de três meses até quatro anos e multa, dependendo do caso, e isso pode acontecer também por parte do professor, por exemplo, que reproduz um livro por meio de fotocópia ou cópia digital de arquivo. É importante ressaltar isso, pois o plágio é um crime comum, e qualquer pessoa pode praticá-lo e ser considerado pela justiça como sujeito ativo, que age sempre, portanto, com dolo, ou seja, com intenção de plagiar.

Silva (2008) discute a dificuldade de se afirmar que um conteúdo abordado em determinado trabalho pode ser caracterizado como plágio. O autor afirma que esta decisão não pode ser dedutiva e envolve diversos elementos que devem ser suficientes para assegurarmos com segurança que há plágio no trabalho acadêmico.

De acordo com Ferreira e Persike (2014), as universidades abordam o tema de forma indireta e de modo superficial, sendo que geralmente existem normas para a forma como devem ser feitas as citações, mas não diretamente para o plágio. O assunto não é abordado no que diz respeito às definições e ações educativas, e não existem medidas preventivas e pedagógicas para tratar do tema plágio, nem ao menos punições. Os autores consideram ainda que as universidades reconhecem a ocorrência do plágio, porém não ensinam como evita-lo. Para os autores, as universidades possuem papel fundamental no apoio na criação de políticas de

combate e prevenção do plágio, bem como na mudança quanto à maneira como é tratada essa questão. Os autores defendem que a visão sobre o plágio não pode se limitar à uma questão jurídica – até porque, percebe-se a fragilidade do seu efeito na maior parte dos casos – e deve ser considerada como um problema de socialização da comunidade com as práticas textuais desejadas pela academia. Só assim o foco poderá ser alterado visando a prevenção por meio de ações concretas (FERREIRA E PERSIKE, 2014).

Em universidades fora do país, o combate ao plágio já está sendo considerado com maior atenção e a devida importância, porém, a discussão sobre o assunto no Brasil ainda é incipiente. Instituições como Oxford e Cambridge iniciaram a abordagem do tema com iniciativas decisivas, por meio de regras claras e vastamente divulgadas entre professores e alunos, deixando claro o conceito de plágio e as punições diante da ocorrência do mesmo. Em algumas universidades, alguns alunos assinam um termo se comprometendo a não plagiar durante a elaboração de trabalhos acadêmicos (LIMA, 2011).

No Brasil, verificou-se que existem poucas medidas efetivas, como regras e sanções internas às universidades no sentido de punir ou tratar o plágio acadêmico. Krokosz (2011b) afirma que até mesmo em diretrizes e regulamentações de universidades sobre plágio acadêmico, pode ser encontrada a “reprodução literal de trechos inteiros sem citação e referência de outro texto, o que caracteriza plágio direto (cópia literal)”, o que evidencia a forma incipiente e até constrangedora como o tema tem sido tratado no Brasil (KROKOSZ, 2011b).

3 Aspectos Metodológicos

O método adotado no presente trabalho, de relato de experiência, busca analisar e descrever, por meio de um estudo de caso descritivo (GIL, 2008), a experiência do autor de forma a tentar contribuir de maneira relevante com outros professores que atuem de forma semelhante em ensino universitário à distância, em nível de pós-graduação e graduação. Com isso, espera-se motivar e incentivar novos estudos sobre possíveis métodos e técnicas quanto à abordagem do tema “plágio”, e possíveis percepções do autor.

Para tanto, é necessário contextualizar o tema do presente trabalho, desenvolvido, em uma universidade privada e levando em consideração cursos de graduação e pós-graduação a distância, teoricamente e quanto ao seu objetivo, buscando evitar tanto quanto possível, demonstrações de emoção ou subjetividade, para que não se perca robustez e evite que o resultado seja apenas uma divagação de pensamentos individuais aleatórios. O período de

experiência considerado foi de dois anos de docência, compreendido entre 2015 e 2016, de apenas um professor.

Buscou-se, além de descrever as situações vividas, realizar ponderações e reflexões acerca das mesmas e do aparato teórico que as baseia e explica. O presente trabalho se organiza de maneira a trazer a revisão bibliográfica sobre o tema “plágio”, juntamente com procedimentos adotados para a realização da experiência com descrição do contexto em que se insere o relato de experiência e os resultados e considerações sobre as observações relatadas.

4 Resultados

4.1 Plágio Direto

Quanto ao plágio direto, muitas vezes, o mesmo é facilmente identificada pela diferenciação na maneira de se expressar em relação à que o aluno costuma desempenhar. Além disso, muitos alunos não se atentam ao fato da formatação do trecho de origem, trazer diferentes fontes, realces de texto, hiperlinks, ou trechos sublinhados. No entanto, para auxiliar nessa tarefa de identificação, tem-se obtido bons resultados na utilização da ferramenta gratuita disponível na internet denominada “DOCxWEB”, recomendada no trabalho de Batistela (2012).

De acordo com o próprio website da ferramenta DOCxWEB, o seu objetivo é “realizar a verificação do conteúdo de textos em relação ao conteúdo Web, para com isso possibilitar a distinção de trechos de textos que possam ter sido copiados da internet.” (DOCXWEB, 2017). O site explica ainda que a ferramenta “pode ser usada para verificação da autenticidade de documentos como monografias, artigos, trabalhos escolares, etc.”.

Na prática, o ponto positivo do DOCxWEB é o fato do mesmo utilizar o conceito de autenticidade ao gerar seus relatórios, algo importante de ser levado em conta quando das análises sobre o plágio. Como a ferramenta identifica o grau de autenticidade, na eventualidade do texto ser encontrado em outras fontes (disponíveis na internet), o mesmo vem destacado como não autêntico no relatório, não afirmando que os fragmentos indicados foram plagiados ou copiados, se limitando a indicar que esses trechos do texto existem em outras fontes. A ferramenta serve, portanto, para auxiliar o avaliador de plágios na atividade de verificar a autenticidade e constatar ou não a presença de plágio. Isso é muito importante de ser ressaltado, pois na eventualidade de uma citação direta com citação, por exemplo, a ferramenta indicará

como não autêntica, mas o avaliador deverá considerar que, caso esteja devidamente referenciada, a mesma não consiste em plágio.

4.2 Plágio Indireto

O plágio indireto é mais difícil de ser identificado, não se tendo encontrado nenhuma ferramenta gratuita disponível para tal. Isso dificulta o trabalho de identificação do plágio pelo professor, dependendo muito da sua habilidade de compreensão e do seu conhecimento aprofundado sobre o tema e sobre o que existe escrito sobre o mesmo.

4.3 Plágio de Fontes

O plágio de fontes é comum em trabalhos de conclusão de curso (TCCs), podendo ser encontrado até em algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse tipo de plágio se mostra extremamente difícil de ser compreendido, pelos alunos que o fazem, como plágio, visto que normalmente o aluno faz referência a pelo menos um dos autores. Uma possibilidade de fator motivador para tal ato é o desencorajamento da utilização de “apud” por parte dos professores, talvez realizado de maneira incorreta. Ao invés de apenas desencorajar a utilização de apud pelos alunos, os professores poderia dar um passo além e orientar sobre como buscar os trabalhos citados por outros autores, por exemplo, na base de dados da CAPES, que possui amplo acesso em diversas instituições públicas e financeiras de ensino do Brasil.

4.4 Plágio Consentido

O plágio consentido é visível quando em apresentações de eventos científicos um apresentador fala sobre um artigo de sua autoria em que fica claro o seu não domínio sobre o assunto. Isso pode acontecer em possíveis casos de divisão de tarefas “um escreve e o outro apresenta”, ou a simples venda de trabalhos para outros alunos.

Para o professor, essa modalidade de plágio é muito difícil de ser identificada e, sobretudo, comprovada. O que se costuma adotar, em alguns casos, é estabelecer entregas parciais para verificar a evolução do trabalho por parte do aluno ou orientando, visando assim, buscar o máximo de autenticidade e domínio do assunto possível. Acredita-se que, aplicações da área de Inteligência Artificial, especialmente ligados ao Aprendizado de Máquina, como a Floresta de Caminhos Ótimos (PAPA, 2008), possam ser empregadas como maneira de identificar padrões de escrita e formulação de conteúdo.

4.5 Autoplágio

O autoplágio, entre os alunos, costuma servir para áreas ou temas que são abordados de maneiras diferentes por mais de uma disciplina, ou por disciplinas que possuem algumas interfaces. Para auxiliar o autor a evitar esse tipo de prática, a ferramenta DOCxWEB pode auxiliar, visto que a mesma permite a comparação de documentos entre si, em pesquisas passadas que tenham sido realizadas pelo usuário na ferramenta, detectando trechos do texto que estejam repetidos – prevenindo portanto, o autoplágio direto apenas.

5 Discussão e Análise

Textos disponíveis no meio virtual são de mais fácil detecção, e por serem os mais fáceis de serem reproduzidos, também são os mais comuns. O aluno que plágia por falta de tempo, ou por preguiça em pesquisar o conteúdo, compreendê-lo e expressá-lo por meio de suas palavras, evita ao máximo ter o esforço de digitar palavra por palavra de um conteúdo impresso não disponível na internet. Existem casos também, mais raros, de alunos que traduzem o tema a ser estudado ou desenvolvido no trabalho para outras línguas, e reproduzem-no, traduzindo-o novamente ao português, utilizando ferramentas como o *Google Translator*.

Uma maneira de se detectar o plágio em trabalhos é analisando o texto do aluno, verificando se a linguagem e maneira de escrever sofrem muitas variações. Outra forma é verificar se possui muitos erros de ortografia em algum trecho, enquanto que em outros utiliza termos extremamente rebuscados de maneira correta.

Verificou-se também, que o fato de avisar os alunos de que os trabalhos são investigados quanto à autenticidade não causa grande impacto nos mesmos em um primeiro momento. Com isso, diminui a quantidade de trabalhos plagiados apenas a partir do momento em que são apontados os trabalhos plagiados, demonstrando os trechos plagiados e desconsiderando esses trabalhos para efeitos de nota.

As reações dos alunos, quando da exposição aos mesmos à detecção do plágio total ou parcial, sempre realizada de maneira individual e discreta - ou em grupo para trabalhos realizados em grupo - são diversas: alguns poucos alunos acabam por se revoltar e negar, alegando que escreveram exatamente o mesmo conteúdo, da mesma forma que o autor original; outros poucos acabam por demonstrar não entenderem o que é plágio; e a maioria, se mostra

constrangida e disposta a não cometer o mesmo erro novamente.

O que se percebe é que muitos alunos, após comprovarem que o professor realiza o estudo e verificação sobre o plágio nos trabalhos, ficam preocupados com a porcentagem que pode ser plagiada em um trabalho, sendo que a bibliografia é clara quanto a isso: qualquer trecho que seja copiado *ipsis litteris* sem a devida citação é plágio e deve ser tratado como tal.

Muitos alunos demonstram considerar natural fazer trabalhos de compilação (ou mosaico, conforme definido por Krokosz, 2011a), não entendendo o porquê de se “reescrever” o que já existe disponível (citando a fonte), e acreditam que isso pode ser realizado sem prejuízo do seu aprendizado ou até mesmo de ética. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Lopes (2006), ao dizer que, embora a quantidade de conteúdo disponível tenha aumentado nos últimos anos, os jovens leem cada vez menos, sendo a revolução tecnológica – e podem-se adicionar aqui as TICs - abarcadas pelo computador, a grande responsável por isso, juntamente com mídias, que são mais atraentes do que o ato da leitura.

É importante que se crie nos alunos a consciência situacional quanto ao plágio, e o real significado disso perante o autor plagiado, ao leitor que tem acesso ao material plagiado, ao professor que é enganado (questão ética) e ao próprio aluno. Este último deixa de cumprir com uma etapa importante ao seu crescimento pessoal e profissional, pulando uma etapa de maneira a se prejudicar e talvez criando um hábito criminoso e que pode denotar falta de maturidade no indivíduo tanto no mercado de trabalho, quanto na sociedade.

Quanto às regras e sanções internas às universidades, que se percebeu, no caso da experiência do professor, é que esse tipo de diretriz acaba sendo, quando estabelecida, realizada de maneira informal pela coordenação de do curso, sempre com a regra de dar um novo prazo para a entrega do trabalho ao aluno e considerar uma porcentagem, geralmente entre 50% e 100% do valor da nota - sendo considerado até o valor integral em alguns casos, o que pode desestimular o professor a procurar por esse tipo de situação. Após a leitura da bibliografia sobre o tema, percebe-se que medidas expressas e explícitas são importantes para evitar reações diversas nos professores – em casos de indignação e revolta pelo ato do aluno - ou até mesmo nos alunos, pois considerando o desconhecimento sobre as leis e o código penal, muitos podem questionar ou tentar impor o seu trabalho plagiado para o professor.

5 Conclusão

Após o levantamento bibliográfico a análise de sua percepção, nota-se que seu conceito é muito claro e, na maioria dos casos, de fácil compreensão por parte dos alunos e dos professores. No entanto, alguns tipos de plágio, como o de autoria fantasma e de conteúdo (fonte) podem ocorrer de forma menos consciente, ou de maneira mais difícil a ser percebida pelos professores, enquanto que os outros tipos de plágio podem ser mais facilmente identificados e demonstrados aos alunos, por meio de ferramentas como o DOCxWEB.

É importante incentivar e buscar desenvolver nos alunos a criatividade por meio das atividades, para que sejam verdadeiramente desafiadoras, e não apenas uma missão a ser cumprida por obrigação. Torna-se necessário orientar os professores a desenvolverem nos alunos essa capacidade de raciocínio crítico, juntamente com o aumento da consciência situacional dos alunos em relação ao plágio, para que possam entender a questão jurídica e ética por traz do assunto, e assim, se sentirem ainda mais motivados e desenvolverem um bom trabalho de própria autoria. Além disso, o apelo moral relacionado ao plágio deve ser ressaltado, para que as pessoas tenham consciência da importância e seriedade do tema e considerem a rotina de análise do que escrevem, em relação ao plágio.

Percebe-se que, de acordo com a bibliografia estudada, o aumento e maior disseminação das TICs influenciaram no aumento da ocorrência de plágio. Apesar disso, percebe-se que as universidades possuem dificuldade em determinar diretrizes sobre a maneira correta e adequada de tratar o assunto, tanto junto aos professores, quanto junto aos alunos.

Como complementação ao presente trabalho, sugerem-se estudos quanto à aplicação de ferramentas de inteligência artificial na identificação de plágio quando à identificação de padrões de escrita, visando auxiliar o professor nessa tarefa de identificação de plágio. Acredita-se também, que devam ser conduzidos estudos sobre a implantação de farejadores de plágio nos próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre o tema tanto para os alunos quanto para os professores. A medida poderia também auxiliar os professores na execução da tarefa de verificação de autenticidade do que é realizado por diferentes alunos, em diferentes atividades de diferentes disciplinas de diferentes cursos.

Referências

BATISTELA, R. F. O Plágio numa Atividade de um Curso a Distância: uma análise fenomenológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Petrópolis. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. 1988.

CHIAPIN, G. A. L. M. et al. A percepção de plágio entre alunos da graduação da UENF. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO XXI. Bauru, SP. 2015.

CHRISTOFE, L. Intertextualidade e Plágio: questões da linguagem e autoria. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1996.

COSTA, A. M. Direito Penal – Parte Especial – Volume II. 5ª ed. Editora Forense. Rio de Janeiro. 2001.

DOCXWEB. Site da internet com detector de plágio. Disponível em <<http://www.docxweb.com/pages/speak.jsf>> Acesso em 29. jan. 2017.

FERREIRA, M. M; PERSIKE, A. O tratamento do plágio no meio acadêmico: O caso USP. 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

HARTMANN, E. Variações sobre plágio. Confraria – Arte e Literatura. Nº 8, mai/jun 2006. Disponível em <<http://acd.ufrj.br/~confrariadovento/numero8/ensaio03.htm>> Acesso em 15. fev. 2017.

KIRKPATRICK, Ken. Evitando plágio. Disponível em: <http://200.17.141.213/~lbrunelli/docs/Evitando_Plagio.pdf>. Acesso em 10. fev. 2017.

KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. . Revista Brasileira de Educação. 2011a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a11.pdf>> Acesso em 2. fev. 2017

KROKOSZ, M. Ponderações e Dicas para se evitar o Plágio. FECAP 2011b. Disponível em: <https://fecap.br/Portal09/arquivos/ponderacoes_plagio.pdf>. Acesso em 2. fev. 2017.

LIMA, R. A. O plágio na era digital. 2011.

LOPES, S. M. R. A formação do leitor: mediadores de leitura dos filhos de cortadores de cana da região de Umuarama – PR. 147 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Paraná. 2006.

MANSO, E. J. V. O que é Direito Autoral. Editora Moderna. São Paulo. 2004.

MONTEIRO, A. B.; VIANNA, D. S. Dedurar: Uma Ferramenta de Detecção de Plágio Acadêmico. In: XVIII Simpósio de Engenharia de Produção. SIMPEP. Bauru/SP. 2011.

PAPA, J. P. Classificação Supervisionada de Padrões Utilizando Florestas de Caminhos Ótimos. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, SP. Brasil. 2008.

SANCHEZ, O. P; INNARELLI, P. B. Desonestidade Acadêmica, Plágio e Ética. Revista GVexecutivo. Edição: Ética em tempos de crise. Vol. 11. Nº 1. 2012.

SILVA, A. S. Configurações jurídicas do plágio nos gêneros acadêmicos: âmbito administrativo e judiciário. 2008.

TOMAZELLI, K. G. Desonestidade acadêmica e profissional: avaliação das percepções de estudantes de Administração e Contabilidade. Monografia de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2011.

PLANEJAMENTO DE UM CURSO NA MODALIDADE EAD: GESTÃO DA QUALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

PLANNING A COURSE IN THE EAD MODE: QUALITY MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS

João Cezário Gigio Marques¹, Fernanda Sutkus de Oliveira Mello²

¹Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
cezariomarques8@gmail.com

² Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
mello.fer@gmail.com
Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de curso on-line sobre Gestão da Qualidade. Para a elaboração dessa proposta foi contemplado recursos de design instrucional como Mapa de Atividades, Matriz de Design Instrucional e Storyboard. As soluções contemplam o planejamento da Matriz de Design Instrucional (MDI), o Mapa de Atividades (MP) e o Storyboard (SB). A metodologia utilizada foi pesquisa exploratória, levantamento bibliográfico e modelo ADDIE – abreviatura para: análise, design, development, implementation e evaluation – amplamente aplicado no design instrucional clássico.*

Palavras chave: *Recursos de DI. Ensino a Distância. Gestão da Qualidade. Design Instrucional.*

Abstract: *The purpose of this article is to present a proposal for an online course on Quality Management. For the preparation of this proposal, instructional design resources such as Activity Map, Instructional Design Matrix and Storyboard were considered. The solutions include planning the Instructional Design Matrix (MDI), the Activity Map (MP) and the Storyboard (SB). The methodology used was exploratory research, bibliographic survey and ADDIE model - abbreviation for: analysis, design, development, implementation and evaluation - widely applied in classical instructional design.*

Keywords: *DI Resources. Distance learning. Quality management. Instructional Design.*

1 Introdução

O planejamento de um curso EAD pressupõe um caminho metodológico coerente com os objetivos da aprendizagem. Aqui procedeu-se a estruturação de um curso de Gestão da Qualidade direcionado aos alunos de Graduação da Nutrição.

As metodologias de aprendizagem na EAD são diversificadas aqui consideradas como um campo teórico em construção. Discutem-se quais seriam mais eficazes ou produtivas. O contexto social solicita diferenciação: as relações que se estabelecem entre alunos e professores, o tratamento dado aos conteúdos, os tempos de atividades a forma de apresentação e avaliação, entre outros. (ARAÚJO, 2016).

A educação tem incorporado a tecnologia da informação e a comunicação (TIC) na sua

prática, formulando teorias e adotando novos paradigmas, notadamente no ensino a distância. Esta é uma forma de aprender e ensinar distinta do modelo presencial. (FILATRO, 2008).

Este modelo, nomeado Educação à Distância (EAD) amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento (FILATRO, 2007). Permite atender a demanda por inclusão social, promove a democratização e incentiva a educação permanente conforme Nunes (2009), o aperfeiçoamento e a atualização profissional. Além destas vantagens, exige menor quantidade de recursos financeiros.

A função do Design Instrucional contempla o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para efetivação de projetos educacionais apoiados por tecnologias, conforme conceitua Filatro (2008).

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é projetar, de maneira compreensiva, um módulo instrucional utilizando todas as orientações contidas no estudo.

2 Metodologia

O presente estudo traçou por metodologia a pesquisa bibliográfica e exploratória, Marconi e Lakatos (2003, p. 183) afirmam que a pesquisa bibliográfica permite “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Este trabalho utiliza o modelo ADDIE – abreviatura para: análise, design, development, implementation e evaluation – amplamente aplicado no design instrucional clássico.

O modelo ADDIE (FILATRO, 2008). Em inglês a sigla significa Analises (Análise), Design (Desenho), Development (Desenvolvimento), Implementation (Implementação) e Evaluation (Avaliação).

A primeira fase do método é a análise. Devem ser coletadas as informações sobre o público alvo do curso. Igualmente os objetivos da aprendizagem devem ser enunciados, conforme as necessidades de conhecimento, habilidades e atitudes a serem supridas.

A fase seguinte é o desenho de programa, objeto central deste trabalho, descritos na Matriz DI, Mapa de Atividades e Storyboard.

A implementação é a terceira fase, que é a concretização do Design, que será avaliado após a sua concretização.

Finalizando, instala-se a avaliação, que constata os erros e acertos de todos o processo, com informações coletadas junto aos alunos, professor e o designer.

3 Design Instrucional na EAD

Considera que a EAD já está inserida de forma consistente na Educação, sendo mais que uma tendência, firmando-se como um método de ensino para adultos, assumindo-se como ação sistemática de uso de tecnologias. (FILATRO, 2010).

O tema abordado vai ao encontro das possibilidades vislumbradas pela incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos processos educacionais.

O autor deste processo de planejamento, o Designer Instrucional, descrito em suas competências por Filatro (2008), é o de conduzir um levantamento de necessidades, projetar um currículo ou programa, selecionar e usar uma variedade de técnicas para definir o contexto instrucional, identificar e descrever as características da população-alvo, analisar as características do ambiente de aprendizagem, analisar as características de tecnólogos existentes e emergentes e seus usos em um ambiente instrucional e refletir sobre os elementos de uma situação antes de finalizar decisões sobre soluções e estratégias de design.

Os conceitos de educação e ensino devem ser esclarecidos neste contexto: O primeiro como um processo de desenvolvimento de um ser humano, com o objetivo de integra-lo à sociedade nas suas múltiplas dimensões. O segundo é relacionado a um esforço intencional e orientado para formar ou informar pessoas. Este ensino envolve especificamente a didática do grego, *didakike*¹⁹. O conceito evolui para a teoria do ensino e aprendizagem, remetendo, por sua vez, diretamente ao Design Instrucional (DI).

O profissional de (DI) é o designer instrucional, neste contexto trabalhando em uma dimensão online, responsável por projetar soluções para problemas educacionais específicos. Filatro (2008) na sua tradução livre das competências inclui o desenvolvimento desta função de design, no sentido de selecionar, modificar ou criar um modelo apropriado de design para determinado projeto.

A partir daí, segundo Filatro (2008), define-se uma abordagem aberta, mais apropriada a um contexto não massificado, chamado Design Instrucional Aberto. Inicia-se com uma série de situações pré-configuradas, com a condição de analisar e reconfigurar, adaptando-as a partir do *feedback*²⁰

¹⁹ Significa a arte de ensinar

²⁰ Resposta ou reação

propiciado pelos alunos. Este tipo de design instrucional produz um ambiente menos estruturado, com mais links encaminhando a referências externas. A fase de concepção deve envolver um educador e o design instrucional. Deverá ser analisado, conjuntamente, o perfil do público-alvo, a metodologia de ensino, a seleção de bibliografias e definir as especificações do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde o curso será oferecido.

Além do processo, o design instrucional é um conjunto de conhecimentos voltados à pesquisa e à teorização das estratégias instrucionais. Produz conhecimento em uma área teórica em construção, por ser emergente e carecer de experimentações práticas como a que será oferecida e proposta neste trabalho.

3.1 Recursos de DI

Os recursos de DI são compostos de um conjunto de informações que orientam o que fazer, como fazer, quando fazer e porque fazer.

Os recursos da DI utilizados são a Matriz de Design Instrucional, do Mapa de Atividades e do Storyboard.

Ao buscar formas mais dinâmicas e interativas de aprendizagem temos os recursos de design instrucional, sua importância se dá ao valorizar o verdadeiro propósito no que diz respeito à capacitação e desenvolvimento de competências de pessoas em geral.

Para melhor compreensão, serão apresentados os conceitos dos recursos nomeados acima:

3.2 Mapa de Atividades

O mapa de atividades é uma ferramenta para planejamento do curso virtual, utilizado para apresentar as atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas em um curso. Detalha todas as atividades separadas por aula ou unidade de aprendizagem. Cada unidade contém seus respectivos objetivos de aprendizagem que devem compor o objetivo principal do curso.

3.3 Matriz de DI

A matriz é mais um recurso de Design Instrucional para EAD. Esse método é utilizado como complemento ao mapa de atividades, por conter informações mais detalhadas sobre atividades mais elaboradas onde não é possível detalhamento suficiente no mapa.

A maior dificuldade em um curso EAD, sem dúvida é a interação entre alunos/alunos e alunos/professores, por não estarem fisicamente presentes. Assim, foi pensado em utilizar dinâmicas virtuais, ou seja, atividades onde se haja dinamismo e motivação por parte dos alunos.

Contudo criar atividades dinâmicas claras utilizando estratégias que auxiliem na interação e colaboração dos alunos de EAD, é um desafio para qualquer equipe. Para esse tipo de atividade, é necessário a utilização da matriz de DI, pois ela apresenta informações detalhadas de uma atividade desmembrada do mapa de atividades.

Para um melhor entendimento da Matriz faz-se necessário as informações dos seguintes tópicos:

- Identificação da Atividade: nesse campo é identificada a aula e a atividade que será desmembrada na matriz;

- Descrição/proposta da dinâmica: nesse campo é informado a descrição, a complexidade da atividade;

- Ferramenta: é indicada a ferramenta necessária para a realização da atividade;

- Conteúdos de apoio e complementares: se necessário indicar conteúdos complementares para a realização da atividade, caso exista algum conteúdo complementar, indicar também o local onde será disponibilizado;

- Produção dos alunos/avaliação: é informado o que o aluno deverá produzir e entregar. É o produto final que será objeto de avaliação;

- Feedback: é informado o prazo que os professores terão para efetuar a avaliação e disponibilizar as notas e comentários para os alunos.

Resumo da proposta da dinâmica e como será realizada.

- Objetivos: são informados os objetivos de aprendizado da atividade prática ou dinâmica, semelhante à definição de objetivos do mapa de atividades, focado sempre no aprendizado do aluno;

- Critério/avaliação: nesse campo são informados os critérios utilizados para avaliação;

- Tipo de interação: é informado se a atividade será individual, em grupo ou em dupla;

- Prazo: geralmente esses prazos são mais flexíveis, dependendo da necessidade da atividade desenvolvida.

A Matriz de Atividades organiza em forma de tabela quais as atividades, objetivos, ferramentas e ambientes do processo educacional.

3.4 Storyboard

O storyboard (SB), como elemento integrante de todo o processo de DI funciona como uma série de cenas e anotações que mostram visualmente como a sequência de ações deve se desenrolar. (FILATRO, 2008).

O objetivo mais importante do SB é comunicar à equipe responsável pelo conteúdo multimídia as ideias e as referências visuais sobre o produto final. Documenta também todas as decisões

relacionadas ao DI, base para a gestão, o controle e a comunicação do projeto e demonstração do produto final para os diversos interessados.

4 DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A gestão da qualidade permeia todas as áreas do conhecimento e da qualificação profissional. Por ter caráter difuso, isto é, subjetivo e ao mesmo tempo objetivo, em conformidade com as normas o seu aprendizado requer tanto atividades práticas quanto teóricas. O planejamento objeto deste estudo deverá ser aplicado no curso de Graduação em Nutrição, onde a qualidade neste contexto é de extrema importância como tema interdisciplinar, com uma carga horaria projetada de 17 horas-aulas.

Todos os módulos foram desenvolvidos no ambiente virtual próprio da universidade (Aprender Unoeste). Segue-se então os recursos de DI que contém as fases do processo.

Mapa de atividade

QUADRO 1 - Curso -Aperfeiçoamento em Gestão da Qualidade e suas ferramentas

Semana	Unidade	Subunidades	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos	Atividades práticas e recursos
Módulo 1- 3 horas	1. Significados da qualidade no contexto das organizações	1.1 Qualidade como satisfação do consumidor 1.2 Qualidade como conformidade com normas técnicas	Apresentar os conceitos fundamentais da e suas características difusas relacionadas ao consumidor e de características rígidas sob o ponto de vista técnico	Atividade 1 – leitura do texto: O que qualidade? Ferramenta: leitura Recurso: Texto Interativo produzido pelo professor – animação em flash Atividade 2 – Vídeo com professor sobre as características difusas da qualidade com exemplos esclarecedores.	Atividade 3 - Fórum de discussão abordando as duas vertentes: Qualidade difusa no conceito do consumidor e qualidade definida por normas técnicas A terceira e última postagem deverá conter uma síntese do que foi discutido por todos os integrantes. Instrumento: Texto descritivo e de orientação da atividade Recurso: Fórum no AVA Atividade avaliativa

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2016.

Quadro 2 - Matriz de Design Instrucional

Ambiente virtual de aprendizagem: Moodle	
Identificação da Atividade	Detalhamento da Atividade
<i>Módulo 4</i>	Descrição / proposta da dinâmica: Atividade 16– Estudo de Caso sobre um problema de desperdício de alimentos em um restaurante de refeições coletivas. Esta é uma atividade em grupo com integração dos resultados através do fórum de discussões. Na semana um os alunos fazem a leitura do texto, assistem a teleconferência e são estimulados a relatarem o resultado através do fórum. Ferramenta: Texto e Fórum Recurso: Trabalho Orientado com fontes de consulta no REA (Recursos Educacionais Abertos) e inserção no portfólio do grupo

	Atividade avaliativa.		
	Objetivo (s): Estimular autonomia na pesquisa exploratória Consolidar resultados individuais em um painel coletivo. Estimular a interação dos alunos e posteriormente com o professor.		
	Critérios / avaliação: Avaliação individual relacionado à qualidade e pertinência dos resultados relatados da pesquisa.		
	Tipo de interação: Grupo	Prazo: dois dias (semana 1 e semana 2)	Ferramenta(s): Portfólio de Grupo
	Conteúdo(s) de apoio e complementar: texto, teleconferência e comentários no fórum.		
	Produção dos alunos / avaliação: Cada fase do será acompanhado com consolidação através de um chat		
	<i>Feedback: O feedback será de acordo com a qualidade apresentada em cada fase.</i>		

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2016.

Quadro 3 - Storyboard Tela 2

Título: Qualidade como satisfação do consumidor Design Instrucional: Prof. João Cezario Giglio Marques		Número da tela : 02
A qualidade com uma série de atributos de uma coisa ou pessoa. O sentido difuso.	Informações para a equipe de produção	
Duração: 60 minutos	Conteúdistas: Inserir texto "o que é qualidade" Produzido pelo professor.	
Avançar	Designer gráfico:: Inserir vídeo produzido pelo professor com animação e infográfico.	
	Programador conteúdo: Inserir texto para iniciar discussão no Fórum como atividade interativa com moderação pelo professor.	

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2016.

5 Considerações Finais

O processo descrito contemplou as fases principais de planejamento de um módulo instrucional para EAD.

O planejamento descrito tem uma forma aberta com a necessária avaliação que deverá retroagir e melhorar todo o processo que é a missão do Design Instrucional. A próxima fase deverá ser o efetivo desenvolvimento do curso, com toda a equipe de DI envolvida.

A área de Di contempla uma grande amplitude de funções: planejar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos. Simulações, atividades e tarefas relacionadas a uma área de estudo, conforme no ensina Filatro (2008).

Favorece ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe pedagógica e comunidade).

Na sua forma mais aberta, permite ainda uma maior personalização de estilos e ritmos individuais de aprendizagem a partir do feedback constante.

Após este estudo, não consigo conceber a EAD sem esta preciosa ferramenta de planejamento, incorporada à prática.

Ainda, por ser uma área do conhecimento em construção, acredito que virá orientar novos profissionais da área com um exemplo prático de efetivação da tecnologia da EAD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Veronica Daniel de Lima, **Ações críticas e reflexivas no ensino e aprendizagem em educação à distância online.** Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/A%C3%87%C3%95ES%20CR%C3%8DTICAS%20E%20REFLEXIVAS%20NO%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20DIST%C3%82NCIA%20ONLINE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016
FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática.** São Paulo: Person Educacion do Brasil, 2008.

_____. **Design Instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. 3. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2010

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NUNES, I. B. A história da EaD no Mundo. In: F. LITTO, & M. FORMIGA. **Educação a Distância: o Estado da Arte**. (pp. 2 - 8). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA, Lilian. **As 10 tendências na EAD**. In Educação a distância. 23 mai 2014. Disponível em: <http://www.educacao-a-distancia.com/as-10-tendencias-na-ead/> Acesso em: 10 Nov. 2016

PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA EAD: COMO SE CONFIGURA A ORIGINALIDADE NO PROCESSO

PRODUCTION OF MATERIALS FOR DISTANCE LEARNING: HOW ORIGINALITY IS FORMED IN THIS PROCESS

Denise Maria de Paiva Bertolucci

Faculdade de Tecnologia de Ourinhos, Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo –FATEC

denise.bertolucci@fatecourinhos.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: O objetivo do artigo é indicar a capacidade criativa da atuação docente no ensino a distância, corroborando o pensamento de Aurea Zavam (2013). A comprovação da atuação referida foi possível em função da experiência desta pesquisadora como professora-mediadora online de Inglês da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo –FATEC. O professor-mediador é quem torna concreta a relação com o aluno. É ele quem testa o potencial do material elaborado pelo professor-autor de levar o aprendiz à ação e à metacognição (Alliprandini et al, 2014). No caso, confirmou-se a atuação criativa analisando quatro produções: texto didático com elementos facilitadores da aprendizagem, texto motivacional, texto que conduz à metacognição e texto cujo propósito é ampliar a aprendizagem, em que se ressalta o conhecimento de ferramentas digitais por parte do professor-autor. Com os exemplos mencionados, acredita-se que se comprovou o que afirma Zavam sobre o professor de EaD: o ambiente virtual no qual se processa a aprendizagem, em virtude de suas especificidades, impõe ao professor a originalidade aludida, já que, de outro modo, por não estar presencialmente com o aluno, inviabilizaria o desenvolvimento de habilidades motivacionais, de reflexão, e autoaprendizagem, básicas na modalidade de ensino em foco.

Palavras-chave: Educação a Distância. Produção de Materiais para EaD. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Abstract: The objective of this article is to indicate the creative capacity of the teaching activity in distance learning, corroborating the thinking of Aurea Zavam (2013). The proof of the mentioned action was possible due to the experience of this researcher as online tutor of English at FATEC. The tutor is who makes the relationship with the student concrete. He tests the potential of the material developed by the teacher-author to bring the learner to action and metacognition (Alliprandini et al, 2014). In this case, the creative performance was confirmed after analyzing four productions: educational text with elements that facilitate learning, motivational text, text that leads to metacognition, and text with the purpose of extending the learning process, in which it is emphasized the knowledge of digital tools by the teacher-author. With the examples mentioned previously, it is believed that it is true what Zavam says about the distance learning teacher: the virtual environment in which learning takes place, due to its specificities it imposes on the teacher the originality mentioned before, since otherwise, for not being in person with the student, he could impede the development of motivational, reflective and self-learning skills, basic in the teaching mode focused.

Keywords: Distance Learning. Production of Materials for Distance Learning. Virtual Learning Environment.

1 Introdução

Os desafios da função do professor-mediador na modalidade de ensino a distância englobam muitos temas: a relação peculiar estabelecida com os alunos, os recursos tecnológicos disponíveis para

incrementar o trabalho de mediação, o contato e a experiência construídos com os colegas mediadores e autores de disciplina. Privilegiam-se aqui a observação, o acompanhamento e a análise do trabalho do professor-autor, mais especificamente, do autor voltado para a disciplina Inglês no curso Tecnologia em Gestão Empresarial – EaD, da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC).

O propósito básico do artigo é comprovar a capacidade criativa da atuação docente no ensino a distância. Conforme aponta Aurea Zavam (2013), nesse contexto o professor elabora, de forma autônoma, o material de ensino. Os conteúdos das várias disciplinas já existem, sabe-se, e necessitam ser conhecidos e incorporados à formação dos educandos. Isso somente é possível se acontecer aprendizagem, e o professor é o elemento fundamental no processo. O conhecimento e o domínio, por parte do docente, de estratégias e meios facilitadores para tanto são imprescindíveis, porém. Nisso se destaca o professor de EaD. Em razão das especificidades da modalidade, sendo talvez a principal o fato de a aprendizagem dar-se em ambiente virtual, o professor necessariamente imbuí-se de autonomia e originalidade para criar material impresso, videoaulas, fóruns, *chats*, comunicação via mensagens privadas, textos colaborativos. Por isso, o produtor de conteúdos para a EaD é chamado de professor-autor e conta com a colaboração de outros profissionais, como o designer instrucional e o diagramador, por exemplo.

2 Métodos

A comprovação da atuação mencionada é possível mediante a experiência da pesquisadora no ensino presencial e, mais recentemente, no ensino a distância, como professora-mediadora online. Portanto, utiliza-se como modalidade de pesquisa o relato de experiência. Exatamente como destaca Zavam (2013), o professor-mediador é quem de fato torna concreta a relação com o aluno. É ele quem, inclusive, testa o potencial do material elaborado pelo professor-autor de levar o aprendiz à ação e à metacognição (Alliprandini *et al*, 2014). A observação e o acompanhamento crítico do professor-mediador são decisivos desse modo.

3 Resultados

A experiência como professora-mediadora online possibilita o contato diário no AVA com muitas produções que confirmam a atuação criativa já indicada. Em função da natureza do meio de divulgação deste trabalho, faz-se necessária uma limitação dos exemplos analisados. São fornecidos quatro: texto didático com elementos facilitadores da aprendizagem, texto motivacional, texto que conduz à metacognição e texto cujo propósito é ampliar a aprendizagem, em que se ressalta o conhecimento de ferramentas digitais por parte do professor-autor.

No material criado para o Inglês I, Unidade de Aprendizagem 03, quando se introduz ao aprendiz as respostas curtas (*short answers*), o professor- autor ensina:

Figura 1 – Papo Técnico

Papo Técnico

Quando falamos com uma pessoa não referimos a nós mesmos como "I" e a essa pessoa com quem falamos chamamos de "you". Quando ela responde, faz o mesmo, ou seja: chama a si mesma de "I" e a nós de "you", como acontece em português, sendo assim, toda pergunta feita com "I", sempre terá "you" como resposta e vice-versa:

Question	Short answer affirmative	Short answer negative
Am I a teacher?	Yes, you are.	No, you aren't.
Are you a student?	Yes, I am.	No, I'm not.

Papo Técnico

Já quando falamos de uma terceira pessoa ou coisa, não há troca. Se falamos dele (he), a pessoa também responde com "he". Note que mesmo quando na pergunta usamos um nome de homem (Paul, your father, your son), na resposta usamos "he". O mesmo acontece se usamos na pergunta um nome de mulher ou de uma coisa.

Question	Short answer affirmative	Short answer negative
Is he (Paul) a doctor?	Yes, he is.	No, he isn't.
Is she (Lucy) a receptionist?	Yes, she is.	No, she isn't.
Is it (the house) near here?	Yes, it is.	No, it isn't.

Fonte: MARTINS, T. H. B.; RAMOS, S. T., M.; TOME, L. (2011, p.5)

É interessante verificar como o discurso apela para elementos facilitadores da aprendizagem: comparação do conteúdo com fatos da língua materna, objetividade, clareza, dispensa da terminologia gramatical nessa fase inicial. Tudo isso é construído pelo professor-autor especialmente para o ambiente virtual.

Há também a criação de textos motivacionais, ou seja, de passagens que têm por objetivo incentivar o aluno a prosseguir com seus estudos. Sabe-se que um dos maiores entraves na EaD é a evasão, em grande parte motivada pela sensação de solidão experimentada pelo educando, quando há demora no recebimento de *feedback* das mensagens e atividades cumpridas, por exemplo. É uma prática do professor-autor da modalidade a distância, portanto, a combinação do discurso didático com o discurso de estímulo ao educando, como se constata com a passagem abaixo, igualmente retirada do material impresso do Inglês I, Unidade de Aprendizagem 01:

Figura 2 – Para Começar

E agora? Na sua língua materna com certeza você não teria problemas, não é? Mas e se a situação acontecesse em uma língua estrangeira? Que tal o inglês? O que fazer? Seu inglês pode até não ser fluente, porém mesmo dominando poucas habilidades e usando-as da maneira correta, é possível deixar aquela “boa impressão”.

Nas próximas três aulas, você poderá desenvolver habilidades que o vão ajudar a ter mais confiança ao expressar-se pelas primeiras vezes em inglês.

Acredite no seu potencial, verifique se você atingiu as competências e habilidades apresentadas para você no início da aula. Lembre-se de que estamos apenas no início do curso e você terá muitas oportunidades de colocar em prática o que você aprendeu.

Vamos lá?



Fonte: MARTINS, T. H. B.; RAMOS, S. T., M.; TOME, L. (2011, p. 3)

Para que o próprio aluno possa avaliar seu desempenho na disciplina e refletir sobre seu processo de aprendizagem, cada Unidade de Aprendizagem se inicia com a exposição dos objetivos, competências e habilidades específicos:

Figura 3 – Inglês II (Reporting Past Events)

INGLÊS II

REPORTING PAST EVENTS



OBJETIVOS DA UNIDADE DE APRENDIZAGEM

Consolidação das estruturas básicas da língua inglesa e a prática das habilidades gerais de recepção oral e escrita, de produção oral e escrita, através do uso de vocabulário e estrutura para falar sobre eventos passados e uso do simple past do verbo to be e how many.



COMPETÊNCIAS

Conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais.



HABILIDADES

Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita o que se pretende comunicar.

Fonte: MARTINS, T. H. B.; RAMOS, S. T., M.; TOME, L. (2011, p. 2)

Finalmente, há que se fazer referência aos procedimentos pensados pelo professor-autor para levar o aluno a ampliar seu conhecimento acerca do conteúdo estudado. O ambiente virtual permite que se lancem mão de ferramentas variadas para tal, porém, claro, o professor-autor precisa ter o domínio para lidar com elas e o discernimento para selecioná-las adequadamente. Por isso, considera-se um ato criativo a inclusão delas no ambiente virtual:

Figura 4 – Tabela dos Numerais Cardinais (Unidade de Aprendizagem 04)

Como estamos em falando em singular e plural, que tal estudarmos os numerais? Com certeza você já aprendeu a contar em inglês, porém, vale lembrar que há algumas diferenças do nosso sistema numérico. [Clique aqui](#) para ouvir os números e praticar.

Numbers							
0	zero	10	ten	20	twenty	100	one hundred
1	one	11	eleven	21	twenty-one	200	two hundred
2	two	12	twelve	22	twenty-two	300	three hundred
3	three	13	thirteen	30	thirty	400	four hundred
4	four	14	fourteen	40	forty	500	five hundred
5	five	15	fifteen	50	fifty	600	six hundred
6	six	16	sixteen	60	sixty	700	seven hundred
7	seven	17	seventeen	70	seventy	800	eight hundred
8	eight	18	eighteen	80	eighty	900	nine hundred
9	nine	19	nineteen	90	ninety	1000	one thousand

Fonte: MARTINS, T. H. B.; RAMOS, S. T., M.; TOME, L. (2011, p. 5)

A ferramenta em questão é o *hyperlink*, que possibilita o redirecionamento na Web, ou seja, no caso, sua utilização torna possível que o aluno se encaminhe para outro endereço e possa ouvir e treinar a pronúncia dos numerais, além de apenas conhecer sua grafia. Trata-se de uma das ferramentas mais comuns e utilizadas na aprendizagem online, justamente por ser eficaz. A ferramenta, ainda, é um exemplo da leitura que se faz na modernidade, pois vai muito além da recepção linear, correspondendo plenamente às expectativas do aluno de EaD quanto às tecnologias disponibilizadas para o acompanhamento do conteúdo das aulas.

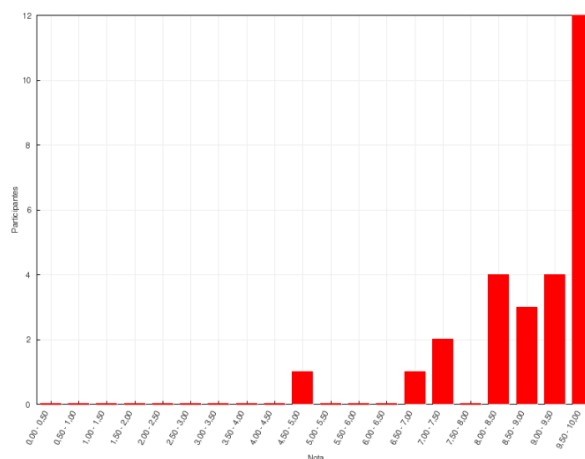
4 Conclusões

Depois do exposto, acredita-se que se comprovou o que afirma Aurea Zavam (2013) sobre o professor de EaD: ele, de fato, *cria* os materiais didáticos e não se limita a expor e a repetir produtos organizados por autores alheios. O ambiente virtual no qual se processa a aprendizagem, em virtude de

suas especificidades, impõe ao professor a originalidade mencionada, já que, de outro modo, por não estar presencialmente com o aluno, inviabilizaria o desenvolvimento de habilidades motivacionais, de reflexão, e autoaprendizagem, básicas na modalidade em questão. A capacidade criativa do professor, claro, consubstancia-se na aprendizagem segura dos alunos. Para demonstrar isso, expõem-se abaixo quatro gráficos extraídos do AVA. Todos se referem às notas obtidas em atividades avaliativas *online* desenvolvidas por quatro turmas neste semestre: os dois primeiros trazem os resultados da segunda atividade avaliativa do semestre; os dois últimos indicam os resultados da primeira avaliação *online*.

Figura 5 – Grupo 10

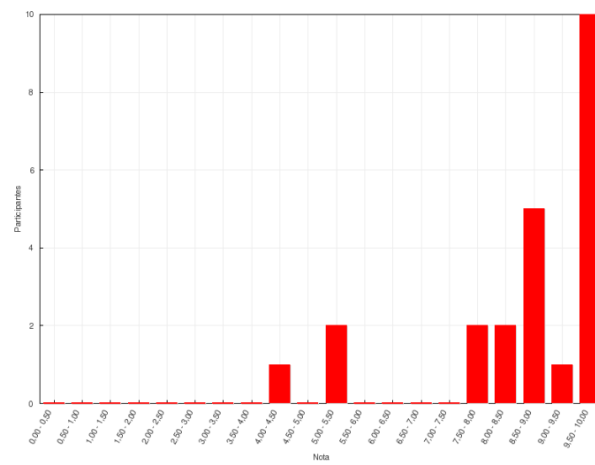
Número de estudantes no grupo 'ING002_10' atingindo os níveis de avaliação



Fonte: FATEC – Faculdade de Tecnologia – EaD – 2017/1

Figura 6 – Grupo 08

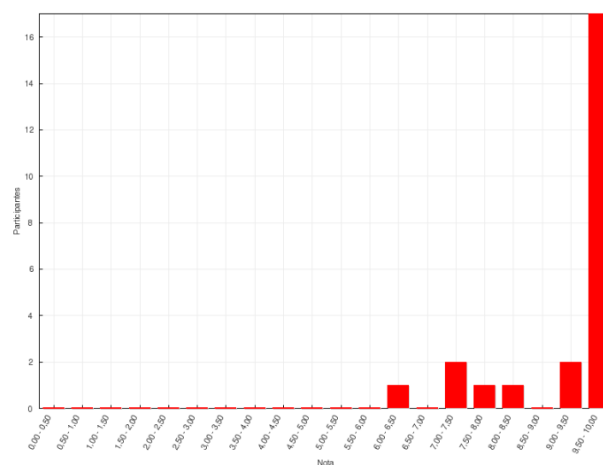
Número de estudantes no grupo 'ING002_08' atingindo os níveis de avaliação



Fonte: FATEC – Faculdade de Tecnologia – EaD – 2017/1

Figura 7 – Grupo 04

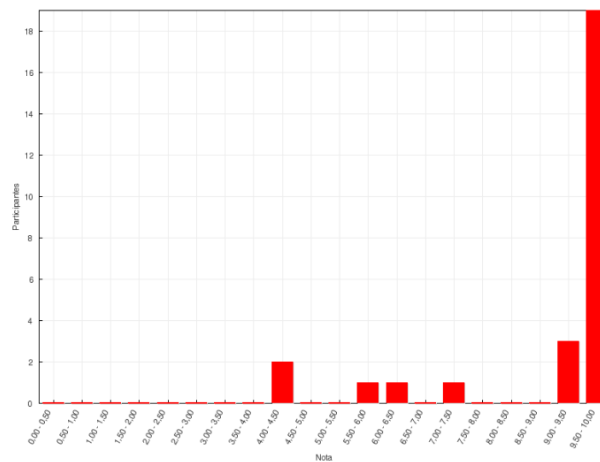
Número de estudantes no grupo 'ING002_04' atingindo os níveis de avaliação



Fonte: FATEC – Faculdade de Tecnologia – EaD – 2017/1

Figura 8 – Grupo 01

Número de estudantes no grupo 'ING002_01' atingindo os níveis de avaliação



Fonte: FATEC – Faculdade de Tecnologia – EaD – 2017/1

Referências

ALLIPRANDINI, P. M. Z. *et al.* Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na educação a distância: implicações educacionais. **Psicologia da Educação online**, São Paulo, n. 38, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100002. Acesso em: 02 set. 2016..

MARTINS, T. H. B.; RAMOS, S. T., M.; TOME, L. Língua Inglesa – Módulo I – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial (Processos Gerenciais). 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Ensino a Distância).

_____. Língua Inglesa – Módulo II – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial (Processos Gerenciais). 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Ensino a Distância).

ZAVAM, A. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. In: ARAÚJO, J; ARAÚJO, N. (Orgs.). **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 209-238.

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? A DESMISTIFICAÇÃO DO USO DE IMAGENS COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE BIOLOGIA

WHO'S AFRAID OF THE BIG BAD WOLF? THE DEMYSTIFICATION OF THE USE OF IMAGES AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN THE TEACHING OF BIOLOGY

Adriana Ferreira Gama¹, Aline Renée Benigno dos Santos² e Eduardo Fofonca³

¹ Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Curitiba

adriana.gama@ifpr.edu.br

² Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Curitiba

aline.renee@ifpr.edu.br

³ Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação – PROEPI, Instituto Federal do Paraná – IFPR

eduardo.fofonca@ifpr.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *As imagens estão, constantemente, rodeando o mundo, seja por meio das mídias, seja pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Porém pouco se observa o uso efetivo de imagens em sala de aula como um recurso metodológico. Neste estudo, procurou-se buscar informações que subsidiassem o uso de imagens como ferramenta metodológica. Para tanto, fez-se um levantamento com estudantes do Curso Técnico em Informática do IFPR – campus Curitiba. Neste trabalho foi utilizado o conceito ‘imagem’ para referir-se a tudo o que não constitui um texto escrito, ou seja, esquemas gráficos, desenhos, ilustrações, fotografias, tabelas e gravuras. Porém, observou-se que um dos fatores que influencia a ausência no uso de imagens como recurso metodológico é a insegurança que muitas vezes se manifesta diante de uma imagem. Acredita-se ainda que muitos docentes e estudantes não sabem interpretar, ao certo, todas as possibilidades dialógicas existentes entre o texto e a imagem. Para avaliar a eficácia do uso da imagem, propuseram-se metodologias que as priorizassem. Os estudantes, inicialmente, tiveram dificuldade em associar os textos às imagens e na medida em que as atividades eram direcionadas ao uso de imagens os estudantes passaram criar intimidade no processo de leitura das imagens.*

Palavras chave: *Imagem. Leitura de imagens. Recurso Metodológico. Ensino de Biologia.*

Abstract: *Images are constantly surrounding us both through the media and through Information and Communication Technologies. However, the use of images in the classroom as a methodological resource is rarely observed. In this study, we sought information that would subsidize the use of images as a methodological resource. To do so, we did a survey of students of the Technical Course in Informatics of IFPR - Campus Curitiba. We emphasize that in this work we use the concept of image to refer to everything that does not constitute a text, that is, graphic schemes, drawings, illustrations, photographs, tables and engravings. However, we observe that one of the factors that influence the absence of the use of images as a methodological resource is the insecurity that we manifest before an image. We also believe that most teachers and students do not know how to interpret all the dialogical possibilities between text and image. In order to evaluate the effectiveness of the use of the image, we proposed methodologies that prioritized the images. The students initially had difficulty in associating the texts with the images and as the activities were directed to the use of images the students began to create intimacy in the process of reading the images.*

Keywords: *Image. Reading images. Methodological Resource. Teaching of Biology.*

1 Introdução

Considerando que vivemos num momento em que há o predomínio da informatização, na qual as pessoas estão cada vez mais inseridas num “ciberespaço” por meio das redes sociais, dos jogos digitais, utilizando como formas de acesso computadores, *iphones*, *ipads*, *tablets* entre outros, formando uma sociedade constantemente conectada à internet. Os professores, por sua vez, também são membros participantes desta mesma sociedade voltada para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, portanto, conhecedores da importância que estas tecnologias têm para esta nova sociedade.

Partindo deste pressuposto, acreditamos que o uso de imagens como recurso metodológico tem seu lugar garantido no processo de ensino e aprendizagem em Biologia. Para tanto, propusemos os seguintes objetivos: (Re)Conhecer a importância do uso da imagem em sala de aula como recurso metodológico e suas potencialidades em sala de aula; Compreender as propostas metodológicas que utilize leitura e compreensão de imagens; e Propor atividades que priorizem o uso da imagem como recurso de ensino e aprendizagem.

Lancastre e Chaves (2003) afirmam que os professores reconhecem as potencialidades do ensino pela imagem, no entanto permanecem utilizando-as como um suporte para a sala de aula, como motivação ou ilustração de algum conteúdo. Percebemos, assim, que existe espaço e demanda para trabalhá-las, não meramente como ilustração de um conteúdo, mas como um processo facilitador do ensino e aprendizagem.

Para Astolfi e Develay (1990) e Peres (1993), as formas mais clássicas de expressão entre o professor e o estudante são as escritas e as orais, e estas não são necessariamente as únicas formas que podemos explorar como recurso metodológico. Para Belmiro (2000, p. 12), as imagens são “como um meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens renovadas que circulam na cotidianidade das populações” e, portanto, pensamos que podem ser instrumentos de informação e conhecimento, sendo que a imagem não deveria auxiliar ou servir outras formas de linguagem, mas ser, ela mesma a facilitadora do ensino enquanto linguagem específica de representação.

2 Referencial Teórico

Para referenciar este trabalho, utilizamos, como aporte teórico, autores que consideram o uso de imagens essenciais no que tange ao ensino e aprendizagem. Para o ensino de Biologia, em especial, os autores deste trabalho julgam ser indispensável o uso de imagens como um processo facilitador do trabalho docente. Salientamos que compreendemos por imagem tudo o que não é considerado texto, e que segundo Freitas e Bruzzo (1999) são esquemas, tabelas, gráficos, gravuras, desenhos e fotos. Desta forma, a imagem é um instrumento que permanece na memória visual com clareza e, muitas vezes, substitui o texto que, não raramente, foi esquecido.

A utilização de imagens como recurso metodológico no ensino de Biologia é uma possibilidade a ser explorada pelos docentes, pois podem ser mecanismos facilitadores da aprendizagem dessa disciplina. Pois, ao trabalhar com imagens, percebemos que estas não apenas auxiliam nas exemplificações, como facilitam o estabelecimento de relações com o cotidiano do estudante. Além disso, os recursos gráficos quando utilizados em sala de aula podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Levy (1993, p. 14) nos alerta que “o uso de imagens não é apenas uma forma de ilustrar ou enfeitar o texto clássico”, mas uma forma de inaugurar uma escrita completamente nova, e, se bem aplicado, também pode contribuir para aperfeiçoar o ensino. Pozo e Crespo (2009) descrevem as relações estabelecidas entre a análise da imagem e a construção do conhecimento como sendo relações de natureza simbólica e figurativa que afetam o desenvolvimento da inteligência do conhecimento sensório-motor.

Alguns estudos mostram que as imagens são, muitas vezes, mais significativas na aprendizagem dos estudantes do que as representações verbais. Esses estudos também analisaram imagens no contexto dos livros didáticos. Essas análises estavam direcionadas às leituras de imagens feitas por estudantes e de seus usos em sala de aula. (MARTINS, 1996)

Ao consideramos a imagem como forma de linguagem, linguagem visual, Martins (1996), define que a linguagem visual se constitui em um sistema de representação simbólica, profundamente influenciado por princípios que constituem possibilidades de representação e significação em certa cultura, por isso existe a necessidade de abrir um espaço para problematizar não somente a própria linguagem visual, como também o que está relacionado à sua leitura.

Para Calado (1994), o conflito comunicacional que vive a escola a faz disputar com os meios de comunicação e se adaptar às novas formas de construção do conhecimento. Para tanto a autora explica em sua obra a importância de se caracterizar a linguagem visual. Portanto, para que haja uma promoção das imagens à condição educativa é preciso levar em consideração que os gráficos e desenhos não-geométricos possuem uma função organizacional interpretativa e transformadora na aprendizagem dos estudantes. E ainda que as fotografias possuam uma função poética de complemento que motiva e persuade as representações construídas (CALADO, 1994). Para a autora, existe um domínio de competências específicas associado à utilização da linguagem visual e que conhecê-lo é contribuir para o sucesso da comunicação pedagógica.

Exige-se atualmente um acréscimo quantitativo e qualitativo da investigação sobre a imagem. A carga conotativa das imagens obriga a que a verdadeira comunicação aconteça. A imagem pode também ser usada como meio de desenvolvimento das formas de expressão verbal. Isto posto, acreditamos que a diversidade das linguagens escolares não pode ser encarada do ponto de vista da simplificação. A imagem exige tanto quanto qualquer outro sistema de representação. Quando os educadores utilizam a imagem, ou seja, os diversos tipos de mídias, eles devem refletir sobre questões acerca da percepção, da comunicação e da aprendizagem.

Uma pedagogia ativa é aquela em que a escola faz uso da linguagem visual de forma a ampliar e melhorar o processo cognitivo dos estudantes, por isso o docente precisa fornecer ao estudante os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens. Só o acesso dos estudantes aos distintos sistemas de representação, às diferentes mídias, os ajudará a entender de onde retira a mensagem ou seu sentido – dos códigos, dos contextos e também das tecnologias. (CALADO, 1994)

É necessário salientar que, ao trabalhar com imagens, o professor tem por função estabelecer uma ligação entre elas e os estudantes, criando um ambiente dialógico entre eles, pois segundo Lancastre e Chaves (2003), alguns docentes temem a imagem, pois acreditam que ela substitui o professor, antes pelo contrário, como disse Bullaude (1969), a imagem é uma extensão das capacidades de comunicação do professor e, talvez, por isso implica no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor direcionar aonde pretende chegar com o uso de imagem

como recurso metodológico, utilizar imagem sem planejamento pode acarretar uma interpretação equivocada dos conceitos abordados pelo docente na disciplina de Biologia.

2 Apresentação e discussão dos resultados

Para a realização deste trabalho, utilizamos diversos recursos, tais como: livro didático, imagens de jornais e revistas, imagens de domínio público da rede mundial de computadores, desenhos feitos pelos estudantes, entre outras.

Inicialmente, fizemos um levantamento de quantos professores do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - Campus Curitiba utilizam as imagens como recurso metodológico ou didático durante suas aulas. Dentre os docentes que faziam uso de imagens em sala de aula, selecionamos aqueles que articulavam os conceitos da disciplina às imagens selecionadas por ele. Observamos de que maneira este docente fez uso dessas imagens e principalmente como ele trabalhou a questão da leitura das mesmas com os estudantes.

Acreditamos que o uso de imagens facilitam a compreensão de algumas estruturas biológicas como a conformação das proteínas (FIGURA 1) que são traduzidas a partir de uma molécula de RNAm (FIGURA 2) e este, por sua vez, transporta a informação de um trecho da molécula de DNA (FIGURA 3).

Para os docentes de Biologia, muitas vezes, esta informação é simples e de fácil compreensão. Porém, se analisarmos que um estudante, recém-ingressado no Ensino Médio, que em suas aulas de Ciências não teve acesso à imagem de estruturas tão complexas como o DNA, o RNA e proteína, este estudante poderá ter dificuldade na compreensão sobre códigos genéticos, formação de proteínas e outros assuntos relacionados à Biologia molecular.

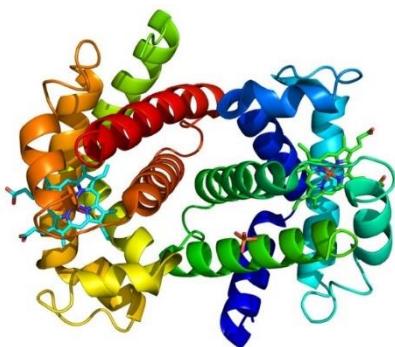


Figura 1: Representação de uma proteína.

FONTE: <https://salud-1.com/alimentacion/las-proteinas-sirven/>

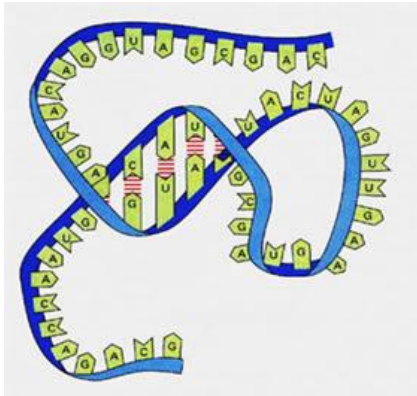


Figura 2: Representação da Molécula de RNAm.

FONTE: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/>



Figura 3: Representação da Molécula de DNA.

FONTE: <http://profjaborritmo.blogspot.com.br/2014/04/a-historia-retorcida-da-descoberta-da.html>

Para o estudante este conhecimento é um tanto abstrato, e a situação ainda é pior quando o docente utiliza apenas a linguagem verbal para transmitir conceitos. Por isso a necessidade de trabalharmos metodologias diferenciadas utilizando imagens como pano de fundo.

3.1 Caminhos da Pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos quatro etapas:

- a) Preparação das informações;
- b) Categorização ou classificação das imagens em categorias;
- c) Descrição;
- d) Interpretação

Na fase de preparação coletamos os dados necessários junto aos docentes que utilizam a imagem como recurso metodológico e/ou didático, por meio de formulários eletrônicos. Na

sequência identificamos de que maneira os docentes planejam e trabalham a imagem nas atividades de sala de aula.

Concluída esta etapa, iniciamos o processo de codificação dos materiais obtidos. Este código foi constituído de números e a partir deste momento nos orientou nas etapas do trabalho.

A segunda fase foi a de categorização, esta é um procedimento que possibilita agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. Em geral as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes, ou seja, é classificar os elementos seguindo alguns critérios. Esta etapa tende a facilitar a análise dos dados.

Para Moraes (1999), a categorização é uma das etapas mais criativas e consistentes da pesquisa, pois é importante ver e rever cada elemento de uma categorização para enfim torná-la válida.

Para este trabalho, criamos as categorizações a medida que obtínhamos os dados inerentes à realização da pesquisa, atentando para que essas fossem claras e objetivas.

A terceira etapa consistiu no processo de análise de conteúdo, ou seja, a descrição. Nesta pesquisa, a descrição obedeceu a ordem de uma pesquisa qualitativa.

Após a descrição, aprofundamos a discussão num processo de interpretação desses dados, pois uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição, é preciso ir além.

Enfim, após verificarmos como os docentes trabalhavam as imagens e como os estudantes compreendiam o uso das mesmas, sugerimos aos docentes que apresentassem apenas imagens relacionadas aos conteúdos de suas disciplinas e pedissem que os estudantes as descrevessem e transcrevessem em textos as informações e mensagens encontradas.

4 Conclusões

A análise dos dados obtidos a partir das observações realizadas com os docentes e estudantes, em um primeiro momento, foram fundamentais para verificar como se estabeleciam as relações deste com a imagem. Pudemos apurar também, com que frequência os docentes trabalhavam com imagem em sala de aula e de que maneira eles o faziam. E como era a relação dos estudantes com o uso de imagens como recurso metodológico.

Acreditamos que indivíduos que não possuem um modelo prévio de um determinado conceito, como DNA, RNA e proteínas, entre outros possui maior dificuldade de decifrar os códigos que lhes são apresentados (FOGAÇA, 2003).

Mas qual a importância de um estudante do Ensino Médio conhecer e reconhecer os conceitos trabalhados em Biologia molecular? Pois bem, para os autores deste trabalho, quando o estudante compreende os temas como os citados acima, este tem condições de posicionar-se criticamente em relação a muitas questões polêmicas, como por exemplo, o uso de tecnologias para o melhoramento genético de organismos vivos.

Em Fogaça (2003), a autora reforça que mesmo que o docente faça uso de metodologias alternativas, muitas vezes os estudantes continuam tendo dificuldades para “visualizar” estruturas moleculares e microscópicas. Para a autora, para conseguir visualizar modelos científicos é necessário atribuir-lhes significação. Então ela sugere analogias entre o aprendizado e a evolução do pensamento científico.

Assim, como a ciência busca modelos para explicar e compreender fenômenos, os alunos precisam de imagens para compreender conceitos.

5 Referências

- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das Ciências**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- BELMIRO, C. A. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. in: Revista Educação & Sociedade. Caxambú, ano XXI, num. 72, agosto de 2000.
- BULLAUDE, J. **Enseñanza Audiovisual: teoria y practica**. Santiago do Chile: Editorial Universitaria, 1969.
- CALADO, I. **A utilização educativa das imagens**. Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREITAS, D. S.; BRUZZO, C. As imagens nos livros didáticos de Biologia, in: MOREIRA, A.; OSTERMANN, F. (org.). **Atas do II Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**. Valinhos, 01 a 04 de setembro, 1999.
- FOGAÇA, M.; MACEDO, L. Compreensão de conceitos: percepção, imagem mental, esquemas de ação in: MACHADO, N. J; CUNHA, M. O. **Linguagens, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- LANCASTRE, J. A; CHAVES, J. H. Ensinado pela imagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psucologia e Educación**, Portugal, Vol 10, n. 8, p. 2100-2105, ano 7, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTINS, I. O papel das representações visuais no ensino e na aprendizagem de ciências, *in*: Moreira, A. (org.). **Atas do I Encontro de Pesquisa e Educação em Ciências.** Águas de Lindóia, 23 a 26 de novembro, pp. 294-299. 1996

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana:** metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

PERES, M. R. **O desenho no ensino de Ciências:** investigando possibilidades metodológicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993. Disponível em:

<<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000065433&opt=1>>. Acesso em 18/02/2013.

POZO, J. I; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MIGRAÇÃO DE PLATAFORMA DE ENSINO MOODLE PARA UMA SOLUÇÃO PERSONALIZADA

EXPERIENCE REPORT ON MIGRATION OF MOODLE TEACHING PLATFORM TO A CUSTOM SOLUTION

Anderson Roberto Deizepe¹, Janaina Pereira Duarte Bezerra²

¹Instituto Federal de São Paulo – IFSP, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

anderson@deizepe.com.br

² Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

janainapereira@unoeste.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Na educação a distância, com o uso das tecnologias, algumas plataformas, como o Moodle, estão consolidadas, no entanto, há bastante espaço para novas soluções. O objetivo do trabalho é relatar a experiência adquirida em um caso profissional de migração de um curso virtual da plataforma de educação à distância Moodle para uma solução desenvolvida especificamente para a instituição contemplando as necessidades particulares do grupo de usuários. A metodologia adotada foi a análise de evasão e respostas dos alunos desistentes a partir de pesquisa com formulário eletrônico realizada com os mesmos, comparando entre o uso da plataforma Moodle e da nova plataforma desenvolvida. Os resultados mostraram que, além da diminuição expressiva de desistências, houve um apontamento significativamente menor de dificuldades técnicas como fator determinante para evasão. Concluímos que a busca de uma solução personalizada e com diagramação e fluxo de utilização próximos ao de redes sociais, cujo contato dos usuários é frequente, contribuiu com a melhor assimilação e aprendizagem, impactando diretamente em menor evasão e maior participação dos alunos.*

Palavras chave: *Educação à distância. Moodle. Ambiente virtual de aprendizagem. Tecnologias na educação.*

Abstract: *In distance education, with the use of technologies, some platforms, such as Moodle, are consolidated, however, there is space for new solutions. The objective of this work is to report the experience acquired in a professional case of migration of a virtual course of the distance education platform Moodle to a solution developed specifically for the institution contemplating the particular needs of the user group. The methodology adopted was the evasion analysis and students' dropout responses based on an electronic form survey, comparing the use of the Moodle platform and the new platform developed. The results showed that, in addition to the significant decrease in dropouts, there was a significantly lower number of technical difficulties as a determinant factor for avoidance. We conclude that the search for a customized solution with a diagram and flow of use that is close to social networks, whose contact with users is frequent, has contributed to the assimilation and learning, directly impacting lower dropouts and greater student participation.*

Keywords: *Distance learning. Moodle. Virtual learning environment. Technologies in education.*

1 Introdução

A educação a distância, que no Brasil se dava nos últimos anos via correspondência (MUGNOL, 2009), tomou novo fôlego com os Ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs (BARBOSA, 2005). Os Ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados como

suporte a cursos presenciais e semipresenciais, como suportar cursos completamente a distância, utilizando recursos multimídia além dos textuais. Nesse contexto, a interação torna-se possível entre alunos e professores, como também entre alunos do mesmo curso, enriquecendo as discussões de forma cooperativa.

A organização X, alvo do relato de experiências, instituição ecumênica de estudos bíblicos e educação popular, desenvolvia a educação à distância por meio de um curso por correspondências, enviando e recebendo conteúdo e atividades, respectivamente, por via postal. Dadas as possibilidades criadas a partir da popularização das tecnologias digitais, computador e internet, a instituição avançou no sentido de oferecer cursos via internet. No quarto trimestre de 2011 foi criado o “CVirtual”, um grupo de trabalho com a proposta de criação de conteúdo, oferta e assessoria em cursos virtuais. Dada a urgência em disponibilizar o primeiro curso, optou-se, após ouvir a experiência de outros grupos, pela utilização do Moodle, dada a sua facilidade configuração inicial, licença gratuita (GPL) não impactando em custos iniciais, e utilização global (MERCADO, 2002). Em março de 2012 teve início o primeiro curso

O objetivo deste estudo foi apontar se uma solução personalizada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) torna-se viável do ponto de vista econômico, levando-se em conta todos os custos envolvidos no processo de desenvolvimento, migração, treinamento de usuários e manutenção em comparação ao Moodle; e pedagógico, considerando quantitativamente a participação dos alunos e aproveitamento dos professores (GONZALES, 2005).

2 Referencial teórico

Existem Ambientes virtuais comerciais e de código aberto (licença gratuita), que atendem a universidades e empresas para cursos virtuais, uma dessas ferramentas é o Moodle, acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, Ambiente de aprendizagem dinâmico orientado a objetos modular, em tradução livre, que é o LMS “Learning Management Systems”, Sistema de gestão de aprendizagem, em tradução livre, mais utilizado do mundo, segundo os autores RIBEIRO e MENDONÇA (2007), Moodle objetiva o gerenciamento de aprendizado colaborativo em ambiente virtual, permitindo a criação e gerenciamento de cursos on-line, grupos de trabalho e comunidades de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2003).

No entanto, de acordo com PRIMO (2008), embora as novas tecnologias ofereçam cada vez mais recursos de aprendizagem, a falta de organização e planejamento na elaboração e

apresentação de um material multimídia, a utilização inadequada das ferramentas disponibilizadas em um Ambiente virtual e a falta de domínio tecnológico podem causar desmotivação nos usuários, falta de participação nas atividades propostas e evasão.

3 Métodos e procedimentos

A elevada taxa de evasão chamou atenção do grupo envolvido e foram discutidos métodos de identificação das razões que levaram os alunos a abandonar o curso, foi criado um questionário eletrônico e enviado a todos os alunos desistentes que compreendia perguntas que, além de identificar o motivo da desistência, solicitava apontamento de críticas e sugestões para solucioná-las em campos dissertativos. Utilizando escala Likert (LIKERT, 1932) de cinco pontos (discordo fortemente, discordo, indeciso, concordo, concordo fortemente), questionou-se o quanto cada um dos seguintes pontos influenciou na desistência: duração do curso, dificuldades com o uso da plataforma, domínio tecnológico do aluno, domínio do assunto pelos professores e conteúdo do curso.

A partir da pesquisa, foi realizada uma reunião presencial do grupo de trabalho onde foram discutidos os dados e, com base na análise qualitativa das respostas dissertativas, foram discutidos os próximos passos, optando-se pela criação de uma nova plataforma.

Na segunda, o mesmo curso foi disponibilizado, com o mesmo perfil de público (membros de comunidades cristãs), professores, tempo de duração e conteúdo do curso, sendo que a única variável alterada significativamente foi a plataforma. O questionário aplicado para o primeiro grupo foi novamente aplicado.

Análise dos resultados contou com os dados fornecidos pelas plataformas como: quantidade de acessos, interações (comentários em fóruns de discussão) e número de desistentes; e os fornecidos pela pesquisa, descritos anteriormente.

4 Resultados

Em posse dos dados de ambas as plataformas (Moodle e solução personalizada) e das pesquisas do curso 1, realizada com os 160 desistentes da primeira edição do curso com a plataforma Moodle, onde 40 alunos responderam e do curso 2, com os 43 desistentes da segunda edição, com a plataforma desenvolvida para atender as características específicas, onde 29 responderam, têm-se:

Tabela 1 – Dados dos cursos.

Item	Curso 1 (Moodle)	Curso 2 (AVA Personalizado)
Total de inscritos	226	165
Acessos totais do curso	3421	4163
Participação	826	1381
Desistentes	160	40

Fonte: Autoria própria.

Na tabela 1, observou-se que, embora no curso 2 o número de inscritos tenha sido menor, os demais indicadores mostraram-se favoráveis à nova plataforma, como a média de acessos à plataforma subindo de 15,1 para 25,2 acessos por usuário inscrito, a participação total nos fóruns de discussão, de 3,6 comentários por usuário para 8,37 e a taxa de desistência, com uma redução considerável, de 71% para 26% do primeiro curso utilizando a plataforma moodle para o segundo curso com a nova plataforma.

Tabela 2 – Taxa de fatores determinantes (apontados como: concordo e concordo fortemente) de desistência.

Item	Curso 1 (Moodle)	Curso 2 (AVA Personalizado)
Duração do curso	20%	20,5%
Plataforma	40%	3,5%
Domínio tecnológico	2,5%	7%
Domínio dos professores	0%	3,5%
Qualidade do conteúdo	0%	0%

Fonte: Autoria própria.

Com os dados quantitativos da pesquisa, observa-se na Tabela 2 que expõe a taxa de fatores que foram determinantes para a desistência dos alunos que responderam à pesquisa (porcentagem de alunos que apontaram em suas respostas cada um dos fatores como concordo e concordo fortemente no questionário utilizando a escala Likert de 5 pontos), observou-se que os fatores duração do curso, domínio tecnológico dos alunos e sobre o conteúdo por parte dos professores, bem como a qualidade do conteúdo desenvolvido para o curso mantiveram-se estatisticamente estáveis, enquanto o apontamento do fator dificuldades com a plataforma caiu consideravelmente, de 40% dos desistentes do primeiro curso com Moodle para apenas 3,5% com a nova plataforma.

Alguns apontamentos dissertativos foram feitos pelos alunos que desistiram do Curso 1 e responderam à pesquisa, observou-se que, mesmo os alunos que não apontaram a plataforma como fator determinante de desistência, conforme Tabela 2, descreveram problemas com a

disposição de conteúdo, confusões oriundas da criação e resposta de tópicos no fórum de discussão e dificuldades em encontrar o conteúdo a ser estudado, todas podem ser definidas como problemas com o Moodle; dentre os que responderam à primeira pesquisa, 12 alunos responderam às perguntas dissertativas, que eram opcionais, e 9 citaram a plataforma como um ponto negativo. No campo de sugestões, 5 citaram melhorias da plataforma como atitude necessária para melhorar a qualidade do curso. Na segunda pesquisa, com o Curso 2, 8 responderam às questões dissertativas e nenhum apontou problemas com a nova plataforma nesses campos.

5 Discussão

Com os dados da primeira pesquisa em mãos, identificou-se que o principal fator responsável pela desistência de 70% dos alunos foi a plataforma Moodle, que embora reconhecida e utilizada amplamente em meio acadêmico (GUEDES, 2005) mostrou-se inadequado para as necessidades da instituição. O público alvo dos cursos não possuía experiência com cursos na modalidade à distância, nem perfil acadêmico.

O grupo de trabalho identificou a necessidade de criação de uma nova plataforma como uma solução possível para os problemas elencados na primeira pesquisa e apontou as seguintes características como necessárias para suprir a carência de conhecimento tecnológico do público alvo: semelhança de layout com plataformas de redes sociais, como Facebook (PECHI, 2011); conteúdo disponibilizado em linha do tempo, para facilitar ao aluno a localização do conteúdo em discussão; campo de comentários imediatamente abaixo do conteúdo e com foco do cursor ao abrir a página; possibilidade de utilização de conteúdo em texto, slides, imagens e vídeos; opção de responder a comentários de alunos, em formato de cascata de modo ilimitado, possibilitando a discussão, em substituição aos fóruns do Moodle; opção de curtir os comentários dos alunos e professores, utilizando a nomenclatura “gostei” para manter a assimilação; possibilidade de troca de mensagens privadas entre os usuários; painel administrativo com estatísticas de acesso e participação dos usuário; mensagens automáticas convidando à participação de alunos ausentes e notificação de novos conteúdos.

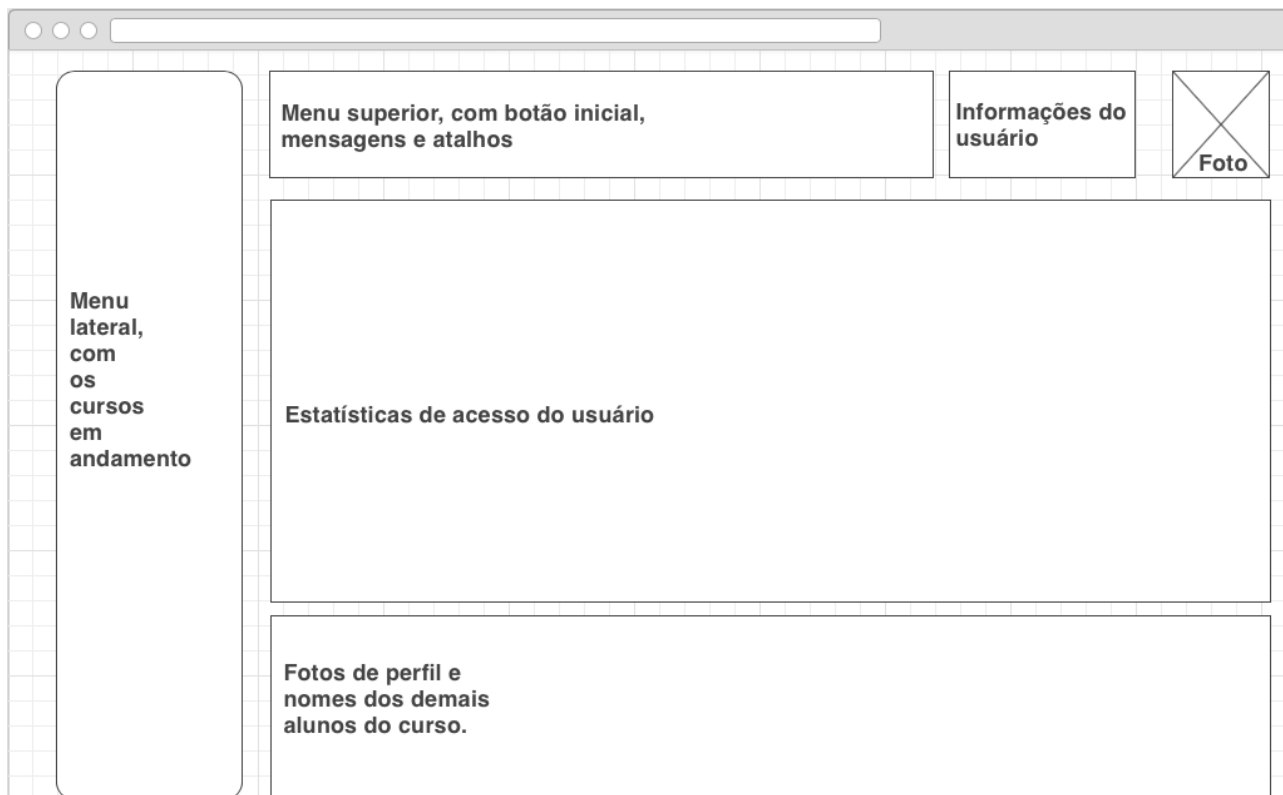


Figura 1 – Layout da plataforma desenvolvida, tela inicial da plataforma.
Fonte: Autoria própria.

Com base nas características apontadas pelo grupo de trabalho, foi proposta a ferramenta acima, e após aprovação, foi desenvolvida em linguagem de programação para web PHP, escolhida por conta da licença de utilização e ferramenta de desenvolvimento gratuitas e pelo baixo custo de hospedagem em servidor web.

Os alunos fizeram a inscrição em formulário que, além de informações básicas e de contato, como nome, e-mail, endereço, cidade, estado, código postal, telefone e celular, respondiam a um questionário onde eram convidados a apontar a denominação religiosa, o domínio tecnológico, formação escolar, pretensões com o curso e observações gerais. No primeiro acesso, cada usuário era convidado a preencher perfil com links para as redes sociais, enviar a foto de perfil e escrever uma auto definição. Depois desse processo inicial obrigatório, a tela inicial, Figura 1, era apresentada, onde o usuário poderia visualizar os demais alunos e professor do curso, selecionar outros cursos, caso estivesse matriculado em mais de um curso, no menu esquerdo e estatísticas de acesso e participação, além da possibilidade de trocar mensagens privadas e visualizar o perfil dos demais alunos e professores clicando sobre a foto ou nome de perfil.

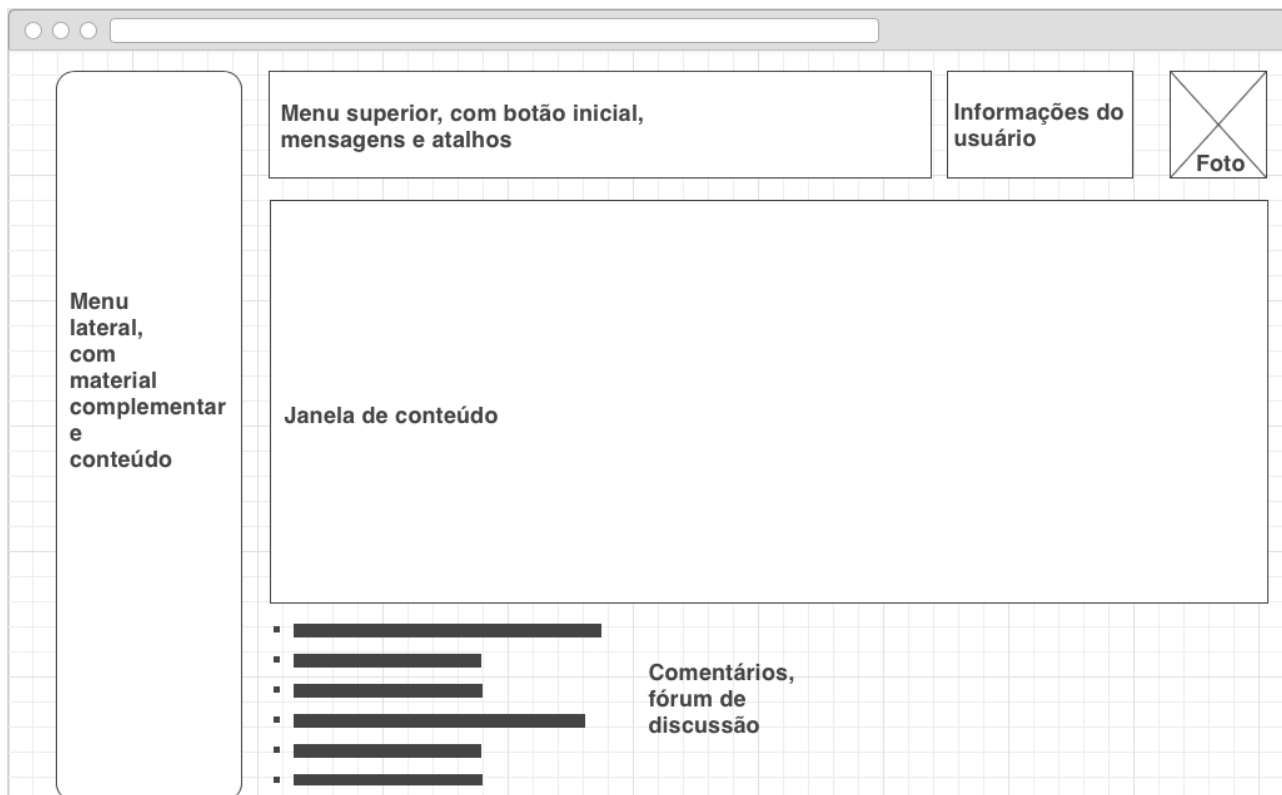


Figura 1 – Layout da plataforma desenvolvida, tela de conteúdo e linha do tempo.
 Fonte: Autoria própria.

Clicando sobre o curso, o usuário era direcionado para a linha de tempo do curso, Figura 2, com a apresentação do conteúdo e fórum de discussão imediatamente abaixo, possibilitando responder comentários e curtir.

6 Conclusão

A plataforma desenvolvida, apesar da simplicidade, mostrou-se responsável pela diminuição da evasão dos alunos e melhor aproveitamento do curso. A plataforma passou por aperfeiçoamentos, foram criadas novas funcionalidades para atender novas demandas, como a possibilidade dos professores marcarem os comentários lidos para melhor acompanhamento do curso, comunicação com os usuários via mensagens de texto e envio de e-mails, possibilidade de envio de arquivos para acompanhamento de trabalhos de conclusão e mais características no perfil, no entanto, tais características não foram tratadas pois não fazem parte do escopo desse estudo e não contribuíram para os dados coletados na pesquisa, já que não estavam implementados.

A plataforma está atualmente em uso pela instituição, além de ser oferecidas a outras instituições, grupos e entidades com o mesmo propósito de educação popular via internet. Atualmente foi traduzida para o espanhol e inglês e é utilizada principalmente no Brasil e América Latina, além de América Central, Europa e África. Está em constante atualização para adequação a novas necessidades dos usuários, bem como regionalizações.

Embora a amostra de usuários que responderam à pesquisa tenha sido pequena, a plataforma continua em uso e vem demonstrando resultados satisfatórios comparados aos obtidos com o Moodle, mesmo diversificando o público alvo.

Sugere-se para trabalhos futuros, a implementação de respostas com recursos multimídia por parte dos alunos e professores no fórum de discussão.

Referências

BARBOSA, R. M. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

GONZALES, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUEDES, G. Um checklist para avaliar uma plataforma virtual de aprendizagem. In: **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidade em transição**. Fortaleza: UFC, 2005.

HEMER, D.; LINDSAY, P. **The CARE toolset for developing verified programs from formal specifications**. Proceedings of the Fourth International Symposium on Assessment of Software Tools. **Anais...IEEE Comput. Soc. Press**, [s.d.]Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/document/506475/>>

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância: Práticas Pedagógicas**. 6ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: The Science Press, 1932.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** [s.l.] EdUFAL, 2002.

MUGNOL, M. A Educação à Distância no Brasil : Conceitos e Fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335–349, 2009.

PECHI, D. Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem. **Revista Escola**, v. out/2011, p. 10–13, 2011.

PRIMO, L. Auto-Avaliação na Educação a Distância uma alternativa viável. **Anais do XXVIII Congresso da SBC**, 2008.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. DE A.; MENDONÇA, A. F. DE. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. **Learning**, p. 1–11, 2007.

TÉCNICAS DE MINERAÇÃO DE TEXTO EM DADOS EDUCACIONAIS PARA CLASSIFICAÇÃO DE DOCUMENTOS NA ABORDAGEM CCS

TEXT MINING TECHNIQUES IN EDUCATIONAL DATA FOR DOCUMENTS CLASSIFICATION ON CCS APPROACH

Klaus Schlünzen Junior¹, Rodrigo Yoshio Tamae²

¹ Departamento de Estatística, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP
klaus@fct.unesp.br

² Doutorando pelo PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual Paulista –UNESP
rodrigo.tamaei@gmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *Uma enorme quantidade de dados educacionais em formato digital está em produção em ambientes virtuais de aprendizagem. A maior parte destes dados, estruturados ou não, não são utilizados para promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, emerge a área de mineração de dados educacionais (EDM), com a qual pretende-se melhor compreender o comportamento dos estudantes e como eles aprendem. Neste cenário, a ferramenta EDMXP (Educational Data Mining eXPeriment), destinada à professores, gera uma importante contribuição ao implementar as técnicas de EDM para executar a mineração de textos. O objetivo consiste em analisar e encontrar indícios da abordagem construcionista, contextualizada e significativa (CCS) em conteúdos textuais publicados nos recursos de mensagens do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).*

Palavras-chave: *Mineração de dados educacionais. Abordagem CCS. Ferramenta EDMXP.*

Abstract: *A huge amount of educational data in digital format is under production in virtual learning environments. The majority of these data, structured or not, are not used to increase improvements in the teaching and learning process. Thus, there is the educational data mining area (EDM), with which it is intended to better understand the behavior of students and how they learn. In this scenario, the EDMXP (Educational Data Mining eXPeriment) tool, designed for teachers, generates a significant contribution to implement the techniques of EDM to perform the text mining. The purpose is analyze and find evidences of constructionist, contextualised and significative (CCS) approach in textual content published in the messaging resources of virtual learning environment(VLE).*

Keywords: *Educational data mining. CCS Approach. EDMXP tool.*

1-Introdução

O grande avanço das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) possibilitaram o surgimento de uma infraestrutura com características inovadoras, viabilizando a existência de uma base coletiva de produção de conhecimento capaz de transpor limites sociais, geográficos, cronológicos, culturais, técnicos e científicos. Como consequência, inúmeras áreas da ciência têm passado por mudanças significativas e a educação, em especial, tem sido influenciada pela tendência de modernização e globalização dos mercados.

Os horizontes de atuação na educação se ampliaram, com destaque para o *Blended*

Learning, uma modalidade de educação onde as atividades são realizadas parcialmente a distância. Pesquisas recentes indicam que associada a uma abordagem moderna e dinâmica como a Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) é possível potencializar esta modalidade (SCHLÜNZEN, 2015). A abordagem CCS faz uso de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos para viabilizar a construção do conhecimento ao possibilitar que o estudante seja o ator principal no seu processo de aprendizagem, passando a construir seus conhecimentos com uso de metodologias ativas e apoio tecnológico.

Pode-se imaginar a enorme quantidade de dados em formato digital que são gerados em escala crescente nestes ambientes. No entanto, tais registros não são utilizados para incrementar os processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, verificar como ocorrem as relações e a construção de produtos em AVA a partir de uma abordagem CCS. Uma tarefa difícil, mas é onde emerge a área da mineração de dados educacionais (EDM, no original em inglês *Educational Data Mining*).

Não é um erro afirmar que faltam ferramentas genéricas de mineração de dados (DM, no original em inglês *Data Mining*) para a Educação; há, sim, aquelas desenvolvidas para resolver problemas com escopo bem definido (ROMERO e VENTURA, 2013). A EDM faz uso, na maior parte dos casos, dos algoritmos já existentes da DM tradicional, o que não implica deduzir que trata-se de uma tarefa trivial e são poucos os professores que possuem algum conhecimento capaz de ir além do uso de ferramentas básicas de microinformática (como o Microsoft Windows e Office).

A questão é: Os professores precisam aprender DM para poder tirar proveito da EDM? Acreditamos não e a melhor contribuição seria encapsular e abstrair toda a complexidade do processo de EDM em uma ferramenta de software, capaz de ofertar ao professor recursos para usar suas competências no processo de análise.

Por esta razão, este artigo apresenta resultados iniciais parciais obtidos com a implementação de um software capaz de suprir parte desta demanda, denominado EDMXP (*Educational Data Mining eXPeriment*). O cenário selecionado foi baseado em situações expostas na tese de Livre-Docência de Schlünzen (2015, p.130-132) onde a autora descreve como foi realizada a análise de um conjunto de depoimentos segundo a abordagem CCS.

2-Aspectos conceituais relevantes

A DM situa-se no cerne de um campo emergente da ciência denominado Descoberta de Conhecimento em Banco de Dados (KDD, no original em inglês *Knowledge Discovery in Databases*), que pode ser definido como "o processo, não trivial, de extração de informações implícitas, previamente desconhecidas e potencialmente úteis, a partir dos dados armazenados em um banco de dados" (FAYAD, PIATETSKY-SHAPIRO e SMYTH, 1996, p.1). Trata-se de gerar uma abstração, pois o campo da KDD diz respeito ao desenvolvimento de métodos e técnicas para fazer com que os dados tenham sentido. Ao considerar que os dados são, normalmente, volumosos e difíceis de entender, com KDD é possível gerar uma abstração aproximada ou modelo do processo (que gerou tais dados).

Para Zaki e Meira Jr (2014) a DM é um campo interdisciplinar para descoberta de conhecimento que compreende os principais algoritmos que permitem compreensão fundamental e conhecimento em grandes volumes de dados. Consiste, portanto, em uma forma de explorar e analisar bancos de dados, na busca por identificar regras, padrões ou desvios nas informações.

Para o IEDMS (2016), a EDM emerge com a preocupação de desenvolver métodos capazes de explorar dados digitais gerados em contextos educacionais para melhor compreender o comportamento dos estudantes e em quais condições eles aprendem em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ao combinar conhecimentos oriundos da Ciência da computação, Estatística e Educação. Trata-se da adaptação de algoritmos de DM para solucionar problemas educacionais.

De mesmo modo, a mineração de texto (TM, no original em inglês *Text Mining*) busca padrões em textos. É o processo de analisar textos e extrair informação que possa ser útil em um contexto particular, como a Educação. No entanto, em termos de DM, o que os difere em TM refere-se a não existência de uma estrutura e formato previamente definidos, o que representa uma grande dificuldade de se trabalhar com eles. Por se tratar do principal veículo de informação da era atual, é uma tarefa que gera muita motivação, mas não se pode esquecer que o sucesso será apenas parcial (WITTEN, FRANK e HALL, 2011, p. 386).

De maneira geral, o processo de DM é associado a Aprendizagem de Máquina. De acordo com Alpaydin (2010), o termo Aprendizagem de Máquina (ML, no original em inglês *Machine Learning*) refere-se a sistemas computacionais com a capacidade de aprender e

modificar o seu comportamento de acordo com a variação de parâmetros externos ou por meio de registros gerados no seu período de operação. Neste contexto, ML possibilita a construção de um modelo de TM, ou seja, uma fórmula criada a partir da indução gerada com base em dados fornecidos pelo operador ou por meio do conjunto de dados históricos disponíveis. O modelo é o componente-chave que possibilita o processo de predição sobre novos dados textuais submetidos ao algoritmo de classificação. A Figura 1 – Arquitetura funcional de mineração de textos ilustra a dinâmica simplificada utilizada em todo processo.

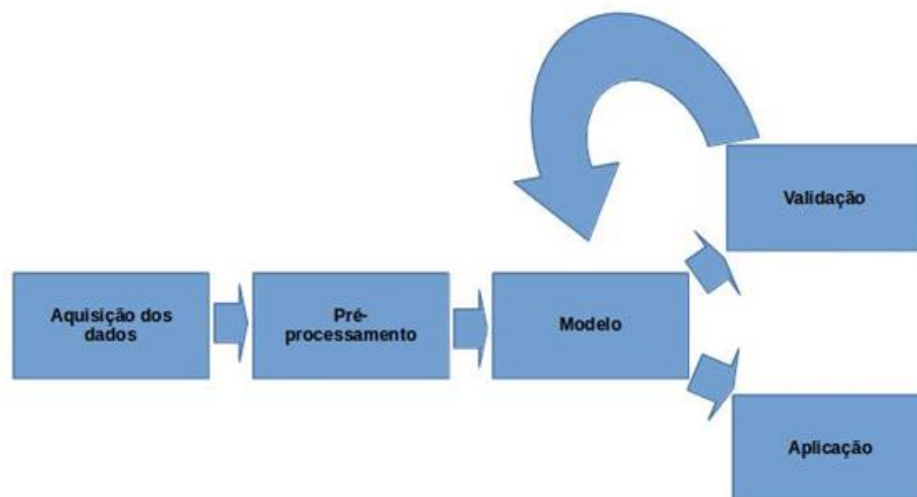


Figura 1 – Arquitetura funcional da mineração de textos
Fonte: Adaptado de FELDMAN e SANGER, 2007.

Uma das técnicas para implementação de ML é denominado Pacote de Palavras (no original em inglês *Bag of Words*), uma forma de representação simplificada utilizada no Processamento de Linguagem Natural (PNL) - que é uma área derivada da Ciência da Computação, Inteligência Artificial e Linguística - destinada a estudar os mecanismos da linguagem humana, de tal forma que seja compreensível aos sistemas computacionais (FELDMAN e SANGER, 2007). No Pacote de Palavras, um texto é representado por um conjunto de palavras onde são ignoradas a gramática e a ordem, mas é mantida a multiplicidade. Isso porque um dos grandes desafios da TM é que os objetos a serem minerados não são estruturados, pois são formados por cadeias de caracteres em fluxo contínuo e indeterminado, não seguindo nenhum padrão de construção, como ocorre por exemplo, com uma tabela de banco de dados ou mesmo dados organizados em uma planilha. Por isso, é necessário que um conjunto de processos destinado a transformações sejam executadas a fim de estruturar o documento.

Por exemplo, imagine que o conteúdo hipotético de um documento seja “No campo da Educação a mineração de dados em AVA utiliza TDIC para descobrir padrões”. O procedimento de TM irá eliminar palavras sem valor semântico, as chamadas *stopwords* (palavras como: o, a, os, as, de, do, um, também, em, para, entre outras). Em seguida, irá transformar cada palavra do documento em um atributo (similar as colunas em uma planilha). Desta forma, o documento ficaria de acordo com a Tabela 1 – Modelo de Pacote de Palavras. No caso do exemplo, o valor “1” da coluna “N.DOCUM.”, na primeira linha da tabela identifica o documento do citado exemplo já transformado. Este processo de transformação percorreu todo o documento, eliminou palavras desnecessárias e converteu cada palavras do texto em uma coluna. Em seguida, todo documento é percorrido novamente e para cada palavra significativa encontrada, um valor numérico é atribuído ao final: 1-Se satisfaz o contexto e 0-Se não satisfaz. De acordo com a quantidade de palavras que satisfazem ou não o contexto, um valor (peso) para a coluna “CLASSE” é determinado.

Tabela 1 – Modelo de Pacote de Palavras
Fonte: Os Autores, 2017.

A execução de todos estes processos que compõe a TM possibilitam, portanto, que ao final, seja possível tratar os resultados de diversas formas, como por exemplo, gerando os chamados *Dashboard* ou Quadro de Indicadores, um conjunto de elementos gráficos que facilitam o processo de análise visual a partir de indicadores. Baseado neste fundamento, está em desenvolvimento um módulo experimental que implementa EDM sobre dados educacionais de um AVA Moodle. A seguir, apresentamos os primeiros resultados obtidos a partir desta implementação do módulo de TM da ferramenta de EDM destinada a professores, o EDMXP.

3-Implementação do protótipo de TM em dados educacionais (EDMXP)

O protótipo inicial do módulo de TM da ferramenta EDMXP foi desenvolvido para classificar documentos que tenham características CCS de acordo com os procedimentos descritos por Schlünzen (2015) em sua tese de Livre-Docência. Segundo Schlünzen (2015), uma das ações adotadas para verificar como os cursistas têm observado os aspectos da formação para benefício de sua prática ou como estão relacionando os conteúdos pedagógicos com o contexto é reunir no AVA de equipe os depoimentos dos cursistas no decorrer das disciplinas, de tal forma que a coordenação e as demais equipes possam ter acesso e acompanhar o retorno dos cursistas, refletir e atuar continuamente para a melhoria constante dos cursos, novamente em um processo de espiral da aprendizagem. Percebe-se, portanto, claramente as intenção estratégica da autora, bem como, os aspectos táticos utilizados. A partir

dos depoimentos, procura-se observar aspectos da abordagem CCS como: atribuição de significado aos conteúdos; uso de recursos de TDIC e acessibilidade para a resolução de problemas da prática; depuração e abstração reflexionante; construção de uma cultura inclusiva e aplicação dos conceitos em um contexto e ampliação dos aspectos da prática.

No entanto, o processo de coleta dos relatos é feito por meio manual, o que acreditamos, ao longo do tempo acabará por inviabilizar o procedimento, fazendo com que seja feito apenas por amostragem sintética e não analítica. Ao refletir sobre a complexidade do modelo de implementação, optamos por atentar a recomendação de Romero e Ventura (2013), uma vez que a área de EDM ainda encontra-se em uma fase de maturação, eles ressaltam que deve-se utilizar as técnicas mais tradicionais de DM para o desenvolvimento de soluções práticas orientada aos professores.

Por isso, foram utilizados os algoritmos tradicionais de DM disponíveis na API da plataforma Weka (WITTEN, FRANK e HALL, 2011), bem como, um conjunto de ferramentas da plataforma Java, por possibilitar acesso a um amplo leque de tecnologias capazes de interoperar com o AVA Moodle. No protótipo de TM do EDMXP, a estratégia adotada foi baseado na ML e levamos em consideração que não é necessário que o professor conheça o complexo processo de DM. Precisa saber apenas que é necessário (1) indicar um conjunto de textos válidos e outro conjunto de textos inválidos (para o aprendizado de máquina), (2) criar um modelo com o qual irá executar futuros processos de mineração que estejam no contexto de classificação desejado; e, (3) aplicar o modelo em situação real.

A utilização do módulo de TM do EDMXP começa quando o usuário cria um modelo de TM. Isso é feito na opção “Criar base para aprendizagem de máquina”, onde o EDMXP aprende o padrão de classificação desejado a partir de um conjunto de dados fornecidos. Para isso, deve dar entrada em conteúdos capazes de representar o contexto desejado para avaliar os documentos ou fontes no dados futuros. É importante que tais conteúdos indiquem os discursos esperados pela abordagem CCS e outros que não são esperados. O usuário pode criar modelos para diferentes contextos, por isso deve indicar um nome para o arquivo do modelo. A Figura 2 – Interface para criar base para aprendizagem de máquina ilustra um exemplo de como o usuário pode executar estes passos.

Criar base para aprendizagem de máquina - Machine Learning

Nome do Arquivo de Teste
TESTE01

Texto
Penso que estou aprendendo muito através de orientações de especialistas nesta área da DA/Surdez e que muitos dos meus conceitos mudaram, reconheci que o estudante surdo tem através da Libras sua própria voz, e não apenas para um círculo restrito de amigos, parentes e sim uma língua nacional para comunicar-se, portanto entendo que nosso papel como especialista será de apresentar estas possibilidades aos pais e ao estudante DA/Surdo como também aos ouvintes a oportunidade de ouvir e falar com um colega surdo.

CCS (Sim / Não)

Gravar Mensagem

A Figura 2 – Interface para criar base para aprendizagem de máquina
Fonte: Os Autores, 2017.

O EDMXP utiliza o modelo de Pacote de Palavras e o arquivo que armazena os dados de ML, fica de acordo com o exemplo proposto na Figura 2, fica da forma como é representado no Listagem 1 – Arquivo ARFF da base de treinamento. Pode-se observar que existem dois elementos anotados como “@attribute”, um chamado “texto” (corresponde a frase/conteúdo que foi informada pelo usuário) e outro “class” (corresponde a classificação da frase no contexto; “1” para indicar a presença de aspectos da abordagem CCS e “0” para indicar que não há presença da abordagem CCS). Observe que a última frase se inicia com, praticamente, o mesmo conteúdo da frase inicial fornecida, exceto pela inserção do termo “não” no início dela. De mesmo modo, a segunda e terceira frase indicam de forma mais objetiva conteúdos fora do contexto. O objetivo é tornar o modelo mais preciso possível.

```
@relation TESTE01
@attribute texto string
@attribute class {0, 1}
@data
```

```
'Penso que estou aprendendo muito através de orientações de especialistas nesta área da DA/Surdez e que muitos dos meus conceitos mudaram, reconheci que o estudante surdo tem através da Libras sua própria voz, e não apenas para um círculo restrito de amigos, parentes e sim uma língua nacional para comunicar-se, portanto entendo que nosso papel como especialista será de apresentar estas possibilidades aos pais e ao estudante DA/Surdo como também aos ouvintes a oportunidade de ouvir e falar com um colega surdo.', 1
'Eu não sei o que estou fazendo aqui. Vou escrever qualquer abobrinha para ficar registrado que eu penso e estou refletindo. Melhor seria comprar um bicicleta', 0
'Acho que fiz a escolha errada. Melhor seria comprar um carro novo', 0
'Penso que não estou aprendendo muito através de orientações de especialistas nesta área da DA/Surdez e que muitos dos meus conceitos não mudaram, reconheci que o estudante surdo deveria comprar um carro ao invés de aprender Libras, e não apenas para transporte, mas para parecer legal para os amigos, parentes e comunidade. Esta é a forma para comunicar-se em uma sociedade cheia de normoses e representa a oportunidade para um colega surdo.', 0
```

Listagem 1 – Arquivo ARFF da base de treinamento
Fonte: Os Autores, 2017.

O próximo passo consiste em verificar se o conjunto de dados fornecidos para treinamento do EDMXP foram capazes de gerar o ML eficiente. A Figura 3 – Validação do modelo ilustra como o usuário poderá realizar esta tarefa. A caixa de diálogo indica que o EDMXP foi capaz de aprender a partir o modelo de classificação indicado. Isso pode ser observado em “*Correctly Classified Instances 10 100%*” e “*Incorrectly Classified Instances 0 0%*”, ou seja, o comportamento de todos os 10 registros informados puderam ser aprendidos pelo EDMXP. Outro indicador importante é referido como “*Kappa statistic 1*”, onde o valor “1” representa cem por cento de acerto (em destaque na figura).



Figura 3 – Validação do modelo
Fonte: Os Autores, 2017.

Uma vez que o professor tenha avaliado o modelo de classificação positivamente, ele está pronto para ser utilizado em situações reais de TM. A Figura 4 - TM sobre os recursos de troca de mensagens no AVA Moodle ilustra um exemplo onde o modelo de classificação foi utilizado sobre uma base de dados real do AVA Moodle. Um determinado aluno foi selecionado e com base em suas trocas de mensagens, envio e recebimento de e-mails internos, participação em chat e fórum, o conteúdo textual destes documentos foram analisados segundo o modelo criado. Convém ressaltar que, apesar do modelo ter indicado cem por cento de acertos, não se pode afirmar que os conteúdos atendem precisamente o contexto desejado. O EDMXP tem por objetivo indicar se há indícios (ou não) e cabe ao usuário, neste caso o professor, efetuar a análise final.

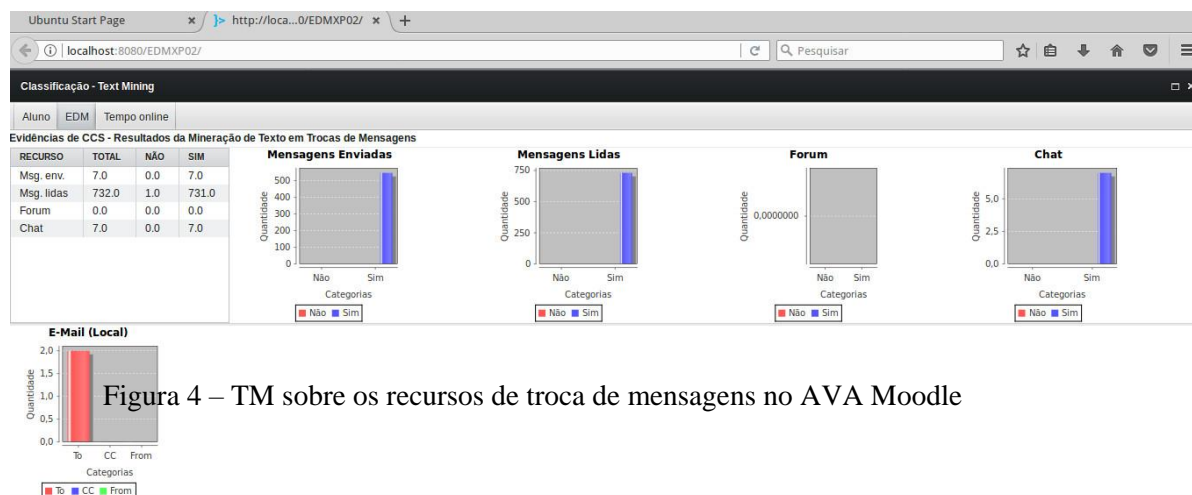


Figura 4 – TM sobre os recursos de troca de mensagens no AVA Moodle

Fonte: Os Autores, 2017.

Outros recursos disponíveis de TM não puderam ser expostos neste artigo, mas convém citar que há a possibilidade de efetuar a mesma análise comparando todos os textos postados por todos estudantes de um determinado curso, comparar as datas e horário de postagens com os acessos efetuados pelos estudantes no AVA e gerar Tagclouds de cada tipo de recurso. Um outro recurso que está em desenvolvimento, prevê a comparação do conteúdo de documentos postados em diferentes formatos (.doc/docx, .xls/xlsx, .ppt/pptx, .pdf, entre outros) e brevemente será disponibilizado.

4-Considerações finais

No contexto da EDM, a TM pode ser utilizada para atender vários propósitos, como por exemplo, para analisar sentimentos, classificar documentos (ou conteúdo de troca de mensagens), verificar o engajamento do cursista, entre outros. A EDM é uma prática recente e convém salientar que o professor que irá trabalhar com a EDM está sendo concebido a partir de uma conjugação de fatores ou necessidades e não apenas porque há grande crescimento e proliferação das TDIC. Isso porque mesmo professores qualificados para atividades docentes, muitas vezes, não são fluentes o suficiente no uso das TDIC, tão necessárias para conduzir o monitoramento e a intervenção nas atividades em AVA.

Os recursos iniciais de TM do EDMXP possibilitam ao professor fazer uso das técnicas de EDM sem se preocupar com as técnicas de EDM, apenas com a análise dos resultados, possibilitando a ele concentrar-se mais em suas competências docentes. A EDM pode ser um fator transformador em educação a partir do momento em que habilita o professor a tomar decisão com base em dados, em fatos ocorridos, e não apenas de forma intuitiva ou com base em experiências ou poucas informações contextuais. Por isso, pode representar uma nova oportunidade de transformar a forma de pensar e fazer a educação.

Referências

ALPAYDIN, E. *Introduction to Machine Learning*. MIT Press, 2a Edição, 2010. ISBN-10: 0-262-01243-X

FAYYAD, U.; PIATETSKY-SHAPIRO, G.; SMYTH, P. *From data mining to knowledge discovery: An overview*. In: *Advances in Knowledge Discovery and Data Mining*, AAAI Press/The MIT Press, England, 1996, p.1-34.

FELDMAN, R.; SANGER, J. *The Text Mining Handbook: Advanced Approaches in Analyzing Unstructured Data*. New York: Cambridge University Press, 2007.

IEDMS. *International Educational Data Mining Society*. Site oficial. Disponível em: <
<http://www.educationaldatamining.org/>>. Acesso em: 20 abr 2016.

ROMERO, C.; VENTURA, S. *Data mining in education*. WIREs Data Mining Knowl Discov, 3: 12–27. 2013. DOI:10.1002/widm.1075

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. Tese (Livre-Docência) - Unesp - Presidente Prudente-SP. 2015.

WITTEN, I. H.; FRANK, E.; HALL, M. A. *Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques*. Elsevier, 2011.

ZAKI, M.J.; MEIRA JR, W. *Data Mining and Analysis - Fundamental Concepts and Algorithms*. Cambridge University Press. 2014.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACEMA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLIED IN PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE COURSE OF PEDAGOGY OF THE FACEMA

Andressa Layane dos Santos Sousa¹, Galeno Sampaio Fernandes², e Maria Helena Rodrigues Bezerra³

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA
ddza.s@hotmail.com

²Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA
samfernandes2000@gmail.com

³Especialista em Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos- UNB e Mestre em Ciências da Educação – UNISAL (Universidade San Lorenzo)
mhelenarodriguesb@gmail.com

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *Este artigo retrata aspectos do cotidiano quanto a aplicação de TIC na prática pedagógica do docente que atua no ensino superior, com ênfase na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA. O problema de pesquisa busca saber: como o professor do ensino superior da área de pedagogia utiliza a tecnologia da comunicação e informação nas suas aulas? O objetivo é compreender o uso das tecnologias na prática docente, enfatizando o aspecto informacional e comunicacional entre o professor e o aluno no ensino superior, ressaltando a aplicabilidade deste na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA. Refletimos sobre as mudanças ocorridas quanto a forma de repassar o conhecimento no ensino superior, pois com o advento da tecnologia, o sistema educacional superior sofre mudanças constantemente, e para isso, o professor teve de adaptar sua forma de ensinar nas instituições de ensino superior.*

Palavras chave: *Prática Pedagógica. Instituição de Ensino Superior. TIC.*

Abstract: *This article presents aspects of daily life regarding the application of ICT in the pedagogical practice of teachers working in higher education, with emphasis on the Faculty of Sciences and Technology of Maranhão - FACEMA. The research problem seeks to know: how does the teacher of higher education in the area of pedagogy use the technology of communication and information in their classes? The objective is to understand the use of technologies in teaching practice, emphasizing the informational and communicational aspect between the teacher and the student in higher education, emphasizing the applicability of this in the Faculty of Sciences and Technology of Maranhão - FACEMA. We reflect on the changes that have occurred in the way of passing on knowledge in higher education, because with the advent of technology, the higher education system constantly changes, and for this, the teacher had to adapt his teaching in higher education institutions.*

Keywords: *Pedagogical Practice. Institution of Higher Education. ICT.*

1 Introdução

Apresentamos neste artigo algumas considerações acerca da aplicabilidade das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, enfatizando a prática pedagógica docente em relação às mudanças sofridas na educação, quanto a utilização dos recursos tecnológicos, além de uma breve análise histórica que contribuiu para que a tecnologia adentrasse a sala de aula das instituições de ensino superior.

A metodologia utilizada está fundamentada em trechos bibliográficos, de originalidade literária, bem como reflexos encontrados em experiências cotidianas ocorridas na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA. O problema da pesquisa questiona: como o professor do ensino superior da área de pedagogia utiliza a tecnologia da informação e comunicação nas suas aulas? O objetivo da busca bibliográfica é compreender o uso e aplicação das tecnologias informacionais e comunicacionais na prática docente, salientando a interação entre professor e aluno no ensino superior. Além do aspecto bibliográfico, podemos ressaltar aqui os entendimentos e experiências cotidianas ocorridas na FACEMA, que podem servir de explicações e entendimentos para o objeto da pesquisa, tendo em vista que esta possui uma série de sistemas comunicacionais e informacionais virtuais, de utilidades dos docentes e alunos.

2 Considerações sobre a tecnologia no período pós-guerra e a sociedade informatizada

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, expandiu-se o conceito de ampliação tecnológica, pois a mesma estava diretamente relacionada à integração socioeconômica dos países envolvidos, como foi o caso dos Estados Unidos e da Alemanha. As sociedades saíram das exportações agrícolas, houve uma queda na produção das indústrias, e a tecnologia passou a ser o grande alvo dos empresários.

As empresas privadas começaram a ser as grandes pioneiras na área da tecnologia e da informatização. A partir desta privatização, surge então o que denominamos de globalização, que corresponde a uma nova visão de mundo, baseada no desenvolvimento de tecnologias de ponta e alta rapidez na propagação da informação.

Segundo o conceito, sociedade informatizada “é aquela que, essencialmente, se baseia na utilização de computadores para inúmeros tipos de tarefas, como pesquisas em diversos âmbitos, consultas bancárias, conexão com outros usuários, entre outros” (SCHAFF, 1995).

Assim, nenhuma sociedade pode permanecer indulta em relação a esse avanço. Houve uma sobrecarga quanto aos conhecimentos adquiridos com a informatização. As escolas passaram a tomar posse de recursos tecnológicos, e começaram a fazer uso de salas de informática, que têm a disposição o uso de computadores com alto padrão de qualidade.

A educação agora está retilínea ao processo globalizado. Contudo, mesmo com a tecnologia sendo propagada em alta velocidade, as instituições educacionais não deixaram de fazer uso de materiais físicos, como livros, quadro de acrílico, pincel, e ainda, deve-se levar em conta o fato de nem todos os profissionais da área educacional estarem preparados para lidar com a revolução tecnológica, pois percebe-se uma certa resistência, na maioria dos casos ocasionada pela falta atualização na área tecnológica, necessária para acompanhar o processo de mudança.

Não só os educadores, mas os indivíduos de forma geral devem estar prontos para receber todo o apanhado de recursos tecnológicos disponibilizados. Há uma necessidade cada vez maior de se proporcionar uma formação continuada, para que os profissionais possam acompanhar as mudanças exigidas pelo mercado de trabalho em todas as áreas. Na área da educação, em particular nas instituições de ensino essa necessidade de acesso às TICs também se faz presente, para facilitar o trabalho no ambiente educacional.

Para Lima Junior (2011), as doutrinas educacionais devem expandir a democratização da tecnologia em todos os grupos sociais, fornecer uma base teórico-prática para os profissionais, e ensino, no sentido de produzir o direito de oportunidade igualitária para todos. Atualmente, temos instituições que incorporaram na sua rotina de ensino, retroprojetores, *tablets*, *notebooks*, *e-books*, a fim de facilitar a aprendizagem e facilitar o envolvimento entre educador e recurso tecnológico.

3 Educação e Tecnologia na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA

3.1. Considerações sobre o perfil institucional da FACEMA

A Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA é uma instituição de ensino superior que sob a legislação atual, ressalta a formação integral do acadêmico, levando

em conta seus aspectos como cidadão e profissional, e prioriza a ética acreditando na ciência em favor ao próprio homem, atuando na área ensino como graduação, pesquisa, pós-graduação e extensão.

Com o objetivo de se tornar referência na área de graduação e pós-graduação no interior do Maranhão, a FACEMA atua baseada no respeito aos direitos essenciais do sujeito humano, e possui regimentos e regras pautadas em concepções democráticas, proibindo, no ambiente de realização de suas atividades e em suas instalações, ações desfavoráveis a tais princípios. A instituição estabeleceu seu funcionamento no final do ano de 2008, com o lançamento do vestibular para a formação das primeiras turmas de graduação que funcionariam no primeiro semestre do ano de 2009. Atualmente disponibiliza cursos de graduação nas áreas de bacharelado (Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Fisioterapia, Jornalismo, Nutrição, Psicologia e Serviço Social), licenciatura (Pedagogia) e tecnológico (Análise e Desenvolvimento de Sistemas); e também atua na área de pós-graduação (*Lato Sensu*) com a oferta de cursos na modalidade presencial (Gestão de Pessoas, Fisioterapia Cardiovascular, Direito Processual Civil, Nefrologia, Gestão em Saúde – MBA –, Tecnologias em Logística, Nutrição Esportiva) e à distância para as áreas de Direito, Educação, Gestão e Negócios, Saúde e Tecnologia.

O corpo docente da FACEMA é composto por profissionais em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, com experiência na área, ratificando assim, o comprometimento da instituição de ensino superior quanto a qualidade dos serviços fornecidos, a partir da primazia de seus professores.

3.2. O exercício da docência através do uso de recursos tecnológicos no curso de pedagogia

O breve registro histórico nos mostra que as instituições de ensino superior foram instituídas nos séculos XI e XII, em meio a crises econômicas e políticas, mas com a meta de profissionalizar os acadêmicos, sendo que os professores precisavam ao menos, ter formação na área em que atuaria. Atualmente, a dificuldade na formação docente, leva em conta o magistério como uma carreira complexa, ressaltando que sua aprendizagem é gradual, acontecendo através de cursos de formação inicial, bem como durante o exercício da profissão.

O professor é hoje posto em xeque, principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais

significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (CUNHA, 2015, p. 6).

Pesquisas sobre o histórico do papel docente mostram que os cursos pedagógicos não visam a educação superior. A pedagogia tem seu foco na criança, o sujeito infantil como centro. Com a expansão do processo de escolarização, a pedagogia tem se preocupado, mas somente em algumas situações, com a passagem da infância para a adolescência. O requisito da esfera epistemológica da pedagogia, ratifica-se entre os pedagogos, tendo em vista que o Curso de Pedagogia tem como objetivo, estudar acerca do ensino aplicado na educação infantil e nas séries iniciais da educação escolar básica. A contribuição do meio pedagógico para a educação superior é recém-gerada e vem se formulando através de uma perspectiva metodológica artesanal.

Trata-se de uma profissão cuja aprendizagem se prolonga ao longo da vida e que é definida por instigações de diferentes naturezas: conhecimento, instituições de atuação, políticas públicas, características da personalidade dos alunos, etc. Podemos afirmar que hoje, os desafios são maiores, por causa dos utensílios tecnológicos que alunos dominam melhor que docentes.

Atualmente, pode-se perceber que a docência universitária tem sido motivo de grandes paradoxos. Para o exercício das docências infantis, fundamental e média, o profissional precisa ter formação específica, enquanto que dos profissionais do curso superior não é exigida essa formação específica e não existe exigência legal que os habilite (PIRAGIBE, 2016, p. 21).

Nas instituições, o professor universitário passa a focar na integração das tecnologias da informação e comunicação em suas aulas, sem deixar de lado os livros e conteúdos sistematizados, tornando a pesquisa uma ferramenta constante, pois há uma necessidade de informação ao considerar a tecnologia como uma ciência e atentar-se para o fato de que ela está em constante transformação.

Para concretizar projetos de mudança, a universidade não pode perder a capacidade de questionar, investigar, incomodar e, de criar soluções para os novos desafios de ordem tecnológica e social. Isso representa a necessidade da doação de valor: o pluralismo de ideias, acompanhado de universalismo, solidariedade, ética e excelência. É certo que sem pluralismo não existe o cultivo do espírito crítico (BIZ, 2006, p.11).

Os professores devem admitir que ser docente nos dias atuais não é uma missão fácil; as exigências aumentaram e devem continuar se expandindo, e com isso, percebemos que o educador não pode ser mais considerado como um indivíduo superior em relação aos alunos,

pois, com o advento da tecnologia o professor passa a ser um pesquisador em busca de aperfeiçoamento.

4 Utilização das TICs na FACEMA

A Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA dispõe de uma grande quantidade de recursos tecnológicos que facilitam na organização e apresentação das aulas, bem como, os trabalhos prestados pela instituição acontecem virtualmente. A instituição conta com a integração de um sistema virtual para funcionários, alunos e professores, com aspectos e funções diferentes.

Para que os docentes façam uso dos recursos tecnológicos e ambientes online, a instituição promove o Curso de Formação via web, para os educadores, objetivando oferecer a formação didático-pedagógica ao corpo docente da IES, utilizando como meio de interação, o Ambiente Virtual Moodle. A formação continuada é organizada por etapas, ofertadas semestralmente, nas quais os professores avançam seus estudos de acordo com o desempenho e aprovação na etapa anterior.

A formação didático-pedagógica abrange os aspectos relacionados ao planejamento e técnicas de ensino, avaliação da aprendizagem e tecnologias da informação e comunicação, elaboração de projetos de pesquisa, e utilização do ambiente virtual para ministrar disciplinas nas turmas de graduação.

A IES conta com uma avaliação institucional, organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), disponibilizada através do portal dos acadêmicos/docentes, onde é respondido um questionário em que são feitas considerações que vão desde a estrutura física do estabelecimento até a prática educativa aplicada pelos professores.

Todos os educadores contam com um diário virtual, onde são lançadas as frequências dos acadêmicos, assim como as notas, e conteúdos a serem ministrados; o portal docente deve ser alimentado diariamente com informações referentes a atuação do professor. As informações postadas no ambiente virtual, também são interligadas ao portal do acadêmico, que conta com a visualização do boletim, a frequência acadêmica, a comparação das notas do aluno em relação a média da turma, além de um quadro onde constam a situação das atividades extracurriculares, em que a instituição exige no mínimo 100 horas de tarefas complementares referentes ao curso

de pedagogia. A página virtual do acadêmico ainda conta com uma agenda, sua situação financeira (pois a instituição é privada), área de alteração dos dados pessoais, uma lista com o nome dos discentes que estão cursando, além da disponibilização da ementa de cada disciplina cursada durante o período letivo.

Para utilização de alunos e professores, a FACEMA disponibiliza também uma biblioteca, em que os acadêmicos e docentes tem a disposição literaturas, onde a mesma possui uma página virtual para a renovação de livros que tenham sido emprestados no ambiente físico da biblioteca. O ambiente virtual da biblioteca é uma área individual, onde aluno e professor acessam através de sua matrícula; lá consta um histórico de livros já utilizados pelo aluno ou professor, além da emissão de boletos para pagamento de multas referente à devolução de livros, onde caso a obra seja devolvida com atrasos em relação a data, o acadêmicos/professor paga uma multa que se modifica diante dos dias de atraso.

A emissão de documentos como declarações, diplomas, certificados e históricos acadêmicos são requeridos no ambiente físico do protocolo, onde o aluno faz o pedido a uma das atendentes, e a mesma envia o requerimento da documentação para a Secretaria Acadêmica, que é a responsável pelo envio e cuidados com a documentação dos alunos, a IES ainda realiza acompanhamento para com os alunos egressos, através da divulgação de seus cursos de pós-graduação e constantes contatos com os discentes, para saber acerca de sua vida acadêmica após a saída da instituição.

A FACEMA oferece ainda para alunos e professores a chance de publicação em sua revista científica, intitulada Ciências e Saberes, onde os trabalhos podem ser enviados por e-mail, e em que os selecionados são avisados virtualmente. A revista também conta com uma página individualizada, onde constam todas as informações necessárias para publicação. A IES possui também redes sociais, como Facebook e Instagram, onde outras pessoas também podem ter acesso e acompanhar os eventos e notícias sobre a instituição.

Para ter acesso a informações sobre a instituição, os serviços prestados, os eventos da entidade, calendário acadêmico (também disponível através de aplicativo para celular), biblioteca virtual, portal acadêmico e docente, informações sobre cursos, vestibular, portal do egresso, financiamento e entre outros, a faculdade disponibiliza um site onde constam todas as informações sobre o estabelecimento de ensino.

Além de ambientes virtuais, a estrutura física da FACEMA é considerada de excelência, pois possui salas de aula amplas e climatizadas, com um computador adaptado (*NComputing*) em todas as turmas, bem como quadro de acrílico, retroprojetores e lousa digital.

5 Considerações Finais

É possível compreender que uma das funções que mais se modificará no meio escolar com a inserção das tecnologias da informação e comunicação é a atribuição do professor, pois este migrará da postura de expositor do conteúdo para a de mediador. O docente tem como obrigação, promover a aprendizagem significativa do educando, e assim o aluno formula seu conhecimento num âmbito que precisa ser instigador e motivador. Esta é a chance que o discente possui para refletir, explorar, buscar conceitos e criar os seus próprios, e chegar à resolução de problemas.

Podemos destacar a função do professor como mediador, partindo da aplicação das novas tecnologias, pois assim, o aprender é deslocado para o aluno, e o professor atuará como parceiro, procurando sempre orientar e diminuir as dúvidas; desta forma, traçamos o perfil do educador mediador. Com a aplicação das tecnologias da informação e comunicação na FACEMA, podemos concluir que o trabalho informatizado na instituição favorece a dinâmica nas relações acadêmicas, pois evita o deslocamento do acadêmico até a instituição para ter acesso a informações comuns a todos os cursos.

A inserção de tecnologias no ambiente de educação superior é uma forma de facilitar a interação entre acadêmico e instituição, e no que diz respeito a prática docente, o professor possui ferramentas que podem facilitar a troca de conhecimentos entre aluno e professor, pois com o uso de recursos como retroprojetor, computador adaptado (*NComputing*) nas salas de aula, quadro de acrílico, as aulas podem se tornar mais atrativas, o aluno pode ter uma visualização mais ampla em relação ao conteúdo repassado, e assim, as ferramentas tecnológicas podem expandir as chances de aprendizado.

Em decorrência do avanço tecnológico, podemos ressaltar que os recursos proporcionados aos educadores da área de pedagogia, são extremamente relevantes, pois auxiliam o professor na promoção de um processo de aprendizagem mais significativo para o acadêmico, pois, o curso de pedagogia tem uma base teórica muito extensa, as aulas acabam se tornando mais cansativas devido as leituras que são realizadas, e até mesmo pelo fato de o conteúdo ser, muitas vezes, restrito a utilização de literaturas da área de estudo.

Outro ponto que necessita ser evidenciado é que, alguns professores não fazem uso dos recursos tecnológicos em suas aulas por escolha própria, e outros possuem algumas dificuldades quanto ao seu manuseio, necessitando muitas vezes, da ajuda dos próprios alunos; o que mostra que, pelo fato de os acadêmicos estarem constantemente fazendo uso de novos meios tecnológicos, é indispensável que o educador também esteja a par da utilização destes recursos.

A FACEMA além de fornecer a formação online para ensinar os docentes a manusear os equipamentos tecnológicos, ainda disponibiliza aparatos que tornam a exposição das aulas algo concreto, e que são utilizados frequentemente durante as aulas.

Podemos concluir que as tecnologias, quanto a sua aplicação no meio informacional e comunicacional são extremamente relevantes no ensino superior, e agem como ferramenta facilitadora de interação/comunicação entre acadêmicos e instituição; e mesmo que os avanços tecnológicos tenham provocado diversas mudanças no meio social, é possível analisar que, em relação ao ensino superior, serve de ferramenta prática para o repasse do conhecimento científico.

Referências

BIZ, G. S. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ibpex, 2006, p. 79.

Disponível em: <<http://academiasedu.com/biz-tecnologia-educacao>>. Acesso em 30jan 2017.

COSTA, Antonio C. G. **Informática na Educação: uma reavaliação**. Cadernos Cevec, São Paulo, n. 3, 1987, p. 26.

JUNIOR, A. S. L. **Educação e Tecnologia: Uma aliança necessária**. Disponível em: <www.overbolg.com.br>. Acesso em: 19 jan 2017.

MARTINHO, T.; POMBO, L. **Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso**. Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias, vol. 8, n. 2, p. 527-538, 2009.

PIRAGIBE, João Pedro L. S. **As contribuições do uso das TDIC para o ensino superior.** Mackenzie: São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://up.mackenzie.br/stricto-sensu/educacao-arte-e-historia-da-cultura/teses-e-dissertacoes-detalhada/artigo/as-contribuicoes-do-uso-das-tdic-para-o-ensino-superior/>>. Acesso em 9fev 2017.

SCHAFF, A.. **A Sociedade Informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial.** Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/res1_18.pdf>. Acesso em 10fev 2017.

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FENÔMENOS ONDULATÓRIOS UTILIZANDO UMA FERRAMENTA MULTIMIDIÁTICA

A PROPOSAL FOR THE TEACHING OF WAVE PHENOMENA USING A MULTIMEDIA TOOL

Rodolfo Henrique de Mello Caversan¹, Moacir Pereira de Souza Filho²

¹Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - IFPR
rodolfocaversan@yahoo.com.br

²Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP
moacir@fct.unesp.br

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *Este artigo tem como intuito entender como a tecnologia está presente em nosso cotidiano, porém ainda distante do ambiente escolar; perceber como a geração presente hoje nas escolas pensa, e como essa tecnologia pode ajudá-los no processo de ensino e aprendizagem, além de descrever um site desenvolvido para auxiliar no ensino de fenômenos ondulatórios, sendo este, o produto final de uma Dissertação de Mestrado. Apresentamos as motivações para escolha do tema, os elementos norteadores da produção textual, a utilização de temas geradores, as pesquisas de imagens e a utilização de simulações disponibilizadas pelo site PhET. Por fim, descrevemos cada seção do site, mostrando seus recursos e possíveis aplicações dentro e fora da sala de aula.*

Palavras chave: *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Ensino de Física. Fenômenos Ondulatórios. Ferramenta Multimidiática.*

Abstract: *This article intends to understand how technology is present in our daily life, but still far from the school environment; To perceive how the present generation in schools thinks, and how this technology can help them in the process of teaching and learning, besides describing a website developed to assist in the teaching of wave phenomena, being this the final product of a Masters Dissertation. We present the motivations to choose the theme, the guiding elements of textual production, the use of generating themes, image searches and the use of simulations made available by the PhET site. Finally, we describe each section of the site, showing its features and possible applications inside and outside the classroom.*

Keywords: *Information and Communication Digital Technologies. Teaching Physics. Wave Phenomena. Multimidiatica Tool.*

1 Introdução

Não há como negar, o mundo está mudando. A sociedade, cada vez mais globalizada, mais familiarizada a receber notícias e informações de situações que acontecem nas mais variadas partes do planeta, começa a perceber como algumas de nossas atitudes, pensamentos e rotinas estão diretamente ligadas a essa conexão global.

Há pouco mais de dez anos, era improvável se pensar em um sistema de internet interconectado

com diversos itens de uma casa. Hoje, é possível monitorar um sistema de câmeras de segurança apenas com um *Smartphone* conectado à internet. De acordo com Moran (2012, p. 129), “as ferramentas [...] on-line estão evoluindo para plataformas digitais via TV, computador ou celular, muito mais audiovisuais e interativas. Será cada vez mais fácil falar com alguém, fazer uma apresentação à distância, discutir um projeto”.

Essa percepção é consoante com Casali (2013), já que atualmente temos uma sensação de que quase nada pode ser produzido ou criado sem tecnologia, uma vez que sua evolução influenciou o rumo de nossa evolução.

Entretanto, essa vivência e envolvimento com a tecnologia no sistema produtivo de bens de consumo e nas nossas ações cotidianas não refletem a inserção dessas ferramentas no ambiente educacional. Moran (2012, p. 125) define que “quanto mais conectada a sociedade, mais a educação poderá ser diferente”, contudo, resta-nos ainda a dúvida de como toda essa conectividade pode efetivamente colaborar no processo de ensino e aprendizagem de nossos jovens.

Outro aspecto relevante é que com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tivemos mudanças significativas no perfil do estudante que chegam ao ensino fundamental e médio. Esses estudantes são definidos como *Geração Y* e tem como características a facilidade na utilização de novas tecnologias, dificuldade de manter a atenção, confiança na habilidade de fazer diversas atividades simultaneamente, a saturação de informações e a crença de que sabem tudo (Carlson *apud* Prado, 2015, p. 4).

De acordo com Prensky (2010, p. 203), “Alunos do mundo inteiro resistem, com todas as suas forças, ao velho paradigma do professor que fala e expõe”. Porém, Carlson *apud* Prado (2015, p. 5) alerta para como outras formas de aprendizagem vem ganhando espaço na vida desses jovens, pois “por outro lado, eles têm sido notados como mais aptos a controlar o próprio aprendizado e escolher métodos tecnológicos e não convencionais para aprender melhor”.

Infelizmente, ainda há um atraso na adoção das tecnologias para melhorar a aprendizagem do estudante. De acordo com Moran (2012, p. 53) esse atraso ocorre pois as novas tecnologias “são vistas com desconfiança e também são muito caras, principalmente nos primeiros tempos. Há, ainda, medo de que venham a ocupar o lugar do professor”.

Um outro aspecto que deve ser ponderado é a forma na qual essas inovações serão inseridas no ambiente escolar. Para Sasaki (2016) “A tecnologia pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem de diversas formas, mas não é, em si mesma, a cura para os problemas da educação. Mesmo as melhores ferramentas são ineficientes se não forem utilizadas de maneira adequada”.

Esse artigo tem como intuito propor uma ferramenta multimidiática para melhorar a relação dessa nova geração com o ensino de física, atendendo a diversos perfis de aprendizagem, buscando

atingi-los através de diversas formas de transmissão de informação, tais como vídeos, animações, textos, hiperlinks e áudios.

2 Fenômenos Ondulatórios: Considerações sobre a escolha do tema

Ao longo de anos dentro de uma sala de aula, sempre nos deparamos com temas que trazem uma série de desafios para transmiti-los para os estudantes de forma satisfatória, trazendo a estes a possibilidade de interpretar fenômenos presentes no nosso cotidiano.

Dessa forma, optou-se pelo tema fenômenos ondulatórios, devido à dificuldade na explicação dos fenômenos luminosos, que exigem o auxílio de recursos visuais, bem como os fenômenos sonoros, que necessitam de recursos sonoros.

Outro aspecto que influenciou na escolha deste tema foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), que traz uma série de diretrizes que norteiam o ensino de física, tais como “Estudar esses mecanismos significa propiciar competências para compreender, interpretar e lidar de forma apropriada com aparatos tecnológicos como a televisão, os aparelhos de reprodução de CDs e DVDs, o computador, o cinema ou mesmo a fotografia (BRASIL, 2006b, p. 74)”.

Diante destas diretrizes, percebe-se que entender os conceitos de ondulatória, vai muito além de apenas compreender equações matemáticas e fórmulas pré-estabelecidas. O aluno precisa compreender como esse fenômeno se relaciona com seu cotidiano, precisa entender e interagir com o fenômeno. Expor ao longo de uma aula tradicional fenômenos como eco e reverberação, que dependem de recursos sonoros pode ser uma tarefa complicada diante da realidade de boa parte das instituições de ensino fundamental e médio.

Portanto, o desenvolvimento de um material que utilize recursos visuais, auditivos, interação e conectividade podem trazer aos alunos uma aproximação do tema proposto, utilizando aparatos tecnológicos que já estão inseridos no cotidiano do estudante e com isso, desmistificar fenômenos presentes no seu dia-a-dia.

O conteúdo exposto a seguir foi baseado nas ideias de Lima Filho e Waechter (2013) e Moran (2012), culminando em um material didático próprio para dispositivos móveis, tais como: *Tablets*, *Smartphones* e *Chromebooks*.

Toda proposta foi desenvolvida utilizando ferramentas Google, disponibilizada através de Plataforma *Google for Education*, que oferece às escolas conveniadas soluções em desenvolvimento, armazenamento e gerenciamento das atividades acadêmicas.

Site “APP Fenômenos Ondulatórios – MNPEF”

O site descrito neste artigo pode ser visualizado através do link

<https://sites.google.com/a/superensino.com/appondulatoriamnpef/home> ou através do Código QR.



Figura 1 – Código QR para o Site "App Fenômenos Ondulatórios - MNPEF"

Fonte: Do Autor

Ao longo desta seção, iremos descrever cada parte desenvolvida para o site proposto, esclarecendo os anseios que levaram a confecção de cada etapa e demonstrando as características de utilização do material.

Os textos presentes no projeto foram idealizados e produzidos utilizando como referência obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2015.

Para adequar os textos ao contexto online empregado, utilizamos os autores Nilsen e Morkes *apud* Moran (2012, p. 105), que propõem um conjunto de características que uma página web precisa apresentar para ser efetivamente lida e pesquisada:

- Palavra-chave realçadas (links de hipertexto, letras e cores diferentes);
- Subtítulos pertinentes (e não “engraçadinhos”);
- Listas indexadas;
- Uma informação por parágrafo (os usuários provavelmente pularão informações adicionais, caso não sejam atraídos pelas palavras iniciais de um parágrafo);
- Estilo de pirâmide invertida, que principia pela conclusão;
- Metade do número de palavras (ou menos) do que um texto convencional.

Ao longo do processo de investigação, pesquisa e elaboração dos textos presentes no produto educacional idealizado, uma das grandes preocupações foi tornar o texto realmente significativo, e não apenas um material com descrição sobre fenômenos físicos relacionados à ondulatória, sendo assim, um possível estímulo a curiosidade do estudante.

Propôs-se que a discussão das temáticas fosse iniciada com um fenômeno ou tecnologia, pois esta seria uma forma de dialogar com o aluno e dar contexto ao assunto que deveria ser abordado. Corazza (2003) esclarece que o conceito de tema gerador foi introduzido por Paulo Freire em seu Livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1974. Para Giroux *Apud* Corazza (2003, p. 11) “Freire [...] acredita que o papel do alfabetizador é encontrar diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências de vida que fundamentam suas vidas diárias”.

Levando-se em conta os conceitos abordados por Corazza (2003), os textos iniciam-se então com a explicação dos fenômenos propostos e seu princípio de funcionamento, desmistificando-os para os alunos.

Um outro aspecto importante na construção dos textos utilizados no projeto foi a utilização das definições presentes nos dicionários para embasar os fenômenos estudados. Dentro do ambiente escolar, é comum o uso dos dicionários nas aulas de português, mas, e se estes fossem utilizados no processo de aprendizado no ensino de física? Com certeza estes seriam recursos valiosos para relacionar conceitos cotidianos com definições científicas formais.

Tendo esse conceito como base, Brasil (2006a, p. 23) traz que:

Os conhecimentos que o dicionário põe à nossa disposição são “de segunda mão”, o que faz dele um gênero didático (e/ou de divulgação) por excelência. Numa definição de átomo, não vamos encontrar a definição dada por um físico, mas uma síntese, uma tradução de definições tecnicamente especializadas. Da mesma forma, nos conhecimentos culturalmente compartilhados, as explicações não são as que obteríamos perguntando a respeito a alguém na rua, mas uma versão mais formal e sistematizada.

Assim sendo, o uso de definições presentes nos dicionários demonstra, além das definições técnicas sobre um determinado item, percepções cotidianas sobre o assunto, trazendo a física e suas características para as experiências diárias vividas pelo estudante.

De tal modo, os temas geradores selecionados foram:

- Radar meteorológico, instrumento que utiliza o fenômeno da reflexão luminosa em seu princípio de funcionamento;
- Tsunami, evento climático que causam ondas gigantes, sendo que essas são consequência de uma refração;
- Rede de comunicação sem fio (wireless), que permite explicar o fenômeno da

difração;

- O princípio do controle ativo de ruído, que é descrito através do fenômeno da interferência de ondas.

Os temas foram escolhidos levando em conta algumas características importantes: quantidade de informação suficiente para descrição clara do tema; imagens, animações e vídeos que, além de serem atraentes, fossem claros e reforçassem a compreensão quando inseridos no texto; temas de relevância entre estudantes, de forma que, estimulasse a curiosidade do aluno.

As imagens, bem como as animações e vídeos foram pesquisados na web através do Google, resultando em figuras de sites nacionais e internacionais. Em respeito aos artistas que desenvolveram as artes utilizadas, foi inserido o link para o site onde se encontra originalmente.

As simulações inseridas no material foram extraídas do site *PhET interactive Simulation*, que foi fundado em 2002 pelo ganhador do prêmio Nobel Carl Wieman, sendo que este desenvolve simulações interativas gratuitas de matemática e ciência. Boa parte das simulações foram idealizadas para funcionar em qualquer plataforma digital, porém, as animações sobre os temas difração e interferência não podem ser visualizados em dispositivos móveis, pois foram desenvolvidos com uma linguagem de programação que não faz mais parte dos novos dispositivos (Linguagem Java).

Logo, a versão final deste site conta com cinco tópicos, sendo eles: “Material didático Interativo”, “Play Aula”, “Laboratório Virtual”, “Tá na mão: Fórmulas” e “Créditos do Projeto”, que serão descritos a seguir.

4 Seções presentes no site “App Fenômenos Ondulatórios – MNPEF”

No tópico *Material Didático Interativo*, o usuário irá encontrar um material didático adequado às TDICs. Há uma seção preparada com textos e imagens, assim como em um livro didático, porém, há também animações, vídeos e simulações que podem ajudá-lo a ter uma compreensão mais clara e significativa do conteúdo abordado, ideal para alunos que aprendem com maior facilidade com a presença de recursos multimidiáticos.

Lima Filho e Waechter (2013) concluíram que a adaptação das ferramentas atuais (livros) para o formato digital é uma evolução significativa, uma vez que predominam na ampliação da utilização dos sentidos visuais e auditivos em uma nova forma de organização da informação.

A proposta deste tópico foi criar um material mais significativo que o difundido em larga escala nas escolas atualmente. Diante da experiência no ensino da disciplina em questão, nota-se grande resistência para a explicação alguns tipos de fenômenos visuais e sonoros, e a idealização desta vem de encontro a atenuar essas dificuldades encontradas.

É interessante perceber a versatilidade dessa seção do site, uma vez que pode ser utilizada em uma sala de aula tradicional, incrementando o ensino tradicional ou em uma sala de aula híbrida.

O tópico *Play Aula* foi idealizado visando garantir a diversidade de formas de aprendizagem presente neste produto. Nas últimas décadas, estudos em neurociência vem tentando sintetizar um modelo que explique porque as pessoas aprendem de forma diferente uma das outras. Uma das teorias, segundo Christensen, Horn e Johnson (2012), são as inteligências múltiplas, proposta pelo psicólogo Howard Gardner. Em 1980, lançou sua “teoria das inteligências múltiplas” que identificou sete inteligências que todos os indivíduos possuem em graus variados, e estas inteligências podem ser combinadas e usadas de formas altamente pessoais.

Pensando-se que nem todos os estudantes se adaptam aos recursos textuais neste espaço propõem como recurso de aprendizagem as videoaulas, para atender à necessidade de um perfil específico de alunos, que necessitam do amparo de um professor, mesmo que virtual e assíncrono, para compreender o conteúdo.

Pensando nesse aspecto os vídeos foram escolhidos através da plataforma YouTube Edu, que têm a curadoria da Fundação Lemann e do Google, o que garante a qualidade e credibilidade dos vídeos selecionados.

Um outro aspecto levado em conta na seleção foi a didática, sempre disponibilizando ao estudante três ou quatro vídeos de diferentes professores, com intuito do estudante identificar-se com o professor que melhor lhe transmite a informação.

Esse tópico, assim como o material didático interativo, pode ser facilmente adequado tanto a uma aula tradicional quanto a uma com metodologia híbrida de ensino. Este tópico pode ser um recurso que estimula o aluno a novas formas de compreender a disciplina ou ainda lhe oferecer um apoio para as tarefas enviadas para casa.

O tópico *Laboratório Virtual* foi idealizado para que o estudante, ao longo do seu estudo tenha a possibilidade de desenvolver, virtualmente, experimentos sobre o conteúdo abordado.

De acordo com Cardoso e Dickman (2012, p.889), o uso das simulações oferece:

[...] aos estudantes, opções para testar hipóteses e situações inusitadas, pressupõe-se que isso leve o aprendiz a formular perguntas, participando ativamente do processo. As respostas aos seus questionamentos podem ser visualizadas em forma de imagens dinâmicas e interativas através da representação gráfica contida nas simulações computacionais.

Ainda de acordo com Cardoso e Dickman (2012, p.889) “[...] o aprendiz torna-se parte integrante do problema e da situação simulada, podendo, assim, relacionar conceitos prévios com um novo material”.

Da mesma forma que os tópicos anteriores, o laboratório virtual pode ser implementado tanto em aulas expositivas, sendo apresentado pelo professor para exemplificar fenômenos trabalhados com

os estudantes ou aplicado em um ambiente de ensino híbrido, podendo ser proposto como um problema a ser resolvido ou com um roteiro, transformando-o em um experimento virtual que possibilita, inclusive, coleta de dados com as ferramentas oferecidas pela simulação.

O tópico *Tá na mão – Fórmulas* traz as principais fórmulas necessárias para a resolução de problemas propostos pelos principais vestibulares do país.

Por fim, o tópico *Créditos do Projeto* é dedicado a creditar a todos os colaboradores do projeto, que de forma direta ou indireta, auxiliaram no desenvolvimento de um produto educacional que pode ser utilizado em diversas situações.

Oferecer ao estudante esta seção faz com que ele possa verificar as referências utilizadas e ter acesso a um banco de sites que ele pode acessar, fazendo com que este crie um hábito de verificar as informações obtidas, uma vez que, no ambiente virtual da internet, há centenas de milhares de sites desatualizados ou alimentados por informações incorretas.

É importante fazer com que os estudantes se tornem pesquisadores críticos, pois só assim, eles poderão discernir sobre as informações encontradas na rede e transformá-las, com o auxílio de um professor, em conhecimento.

5 Considerações finais

Durante o período que esse produto foi desenvolvido e aplicado para alunos do ensino médio, criamos um produto alinhado com as ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente, de forma que este site fosse uma poderosa ferramenta dentro e fora da sala de aula. Desse modo, tentamos dialogar com Brasil (2006b), abordando equipamentos tecnológicos e fenômenos geológicos e sua interlocução com os fenômenos ondulatórios. Com base nas considerações de Lima Filho e Waechter (2013, p. 225), ajustamos a confecção do material proposto para que este ocasionasse em uma inovação pertinente, uma vez que “desde a invenção da imprensa por Gutenberg em 1440, o livro vem utilizando o mesmo suporte tecnológico (o papel) e, ao longo dos séculos, pouco evoluiu”.

Concluimos que este produto trouxe uma eficiência no aprendizado da temática abordada, tendo em vista que ao longo do processo os estudantes desenvolveram uma afinidade

com o produto, utilizando-o de forma natural e significativa, conseguindo interagir com os principais aspectos propostos.

O diferencial encontrado no site proposto refere-se ao fato de conter um material teórico descritivo, animações, videoaulas, simuladores e hiperlinks para outros sites de referência, compondo assim, uma enciclopédia virtual referente ao tema. A “virtualidade” desse material, torna-o acessível, a qualquer indivíduo, a qualquer momento, que pode transformar sua aula trazendo informações através de uma ferramenta multimidiática, deixando-a mais atrativa e alinhada com a realidade do estudante.

Referências

BRASIL. E. O. R. Secretaria de Educação Básica. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. 155 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Brasília, p. 70. 2006b.

CARDOSO, S. O. O.; DICKMAN, A. G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 29, n. especial 2, p.891-934, out. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2012v29nesp2p891>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

CASALI, A. Ética e Tecnologias no Currículo: Fundamentos para Políticas e Práticas. **In: VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M.; COSTA, J. W. (Org.). Educação Digital: A tecnologia a Favor da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 16. p. 279-296.
CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012. 228 p. Tradução: Rodrigo Sardenberg.

CORAZZA, S. M. **Tema Gerador: Concepção e práticas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 60 p. Coleção Educação.

LIMA FILHO, M. A.; WAECHTER, H. N. As Tecnologias Educacionais Atuais e o Tablet: Inovação ou Mais do Mesmo? Da pesquisa: **Revista do Centro de Artes da UDESC**,

Florianópolis, v. 10, n. 10, p.224-239, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8060>>. Acesso em: 03 set. 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PRADO, A. Entendendo o aluno do século 21: E como ensinar a essa nova geração. 2015. E-Book publicado por Geekie. Disponível em: <<http://materiais.geekie.com.br/entendendo-o-aluno-do-sec-xxi>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** Conjectura, Caxias do Sul, p. 201-204, jul. 2010. Quadrimestral. Tradução de Cristina M. Pescador.

SASSAKI, C. **Quatro mitos sobre tecnologia e Educação que devem acabar em 2016.** 2016. Texto publicado no Blog Tecnologia na Educação, no site Nova Escola. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/2016/01/12/quatro-mitos-sobre-tecnologia-e-educacao-que-devem-acabar-em-2016/>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

A network diagram consisting of numerous nodes connected by thin lines. The nodes are colored in shades of blue, red, green, and grey. The connections are dense and form a complex web. The text is centered over this diagram.

EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
RESUMO EXPANDIDO

***A COMUNICAÇÃO EM TUTORIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A
CONTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO
SENSU NA MODALIDADE EAD***

***THE COMMUNICATION IN TUTORING IN BRAZILIAN EDUCATION:
THE CONTRIBUTION OF THE STUDENTS IN THE POST-
GRADUATION LATO SENSU IN THE EAD MODE***

NEVES, Paula Piassa²¹

¹Departamento de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná –UNOPAR. Tutoria em curso de pós-graduação. MBA em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (ISAE/FGV). Tutoria em Educação a Distância e Prática Docente no Ensino Superior (UEL/PR)

paula-piassa@hotmail.com

Resumo: O presente resumo versa sobre o estudo do recorte da educação de jovens e adultos, apresenta resultados de uma pesquisa exploratória realizada entre turmas de pós-graduandos do Curso MBA em Gestão de Projetos, modalidade 100% online de uma instituição do sul do país, ingressantes no ano 2015/2016 com total de 40 alunos. O objetivo da pesquisa foi investigar, medir o aproveitamento dos pós-graduandos, identificar a evolução ou regressão, na relação da comunicação e interação contínua com o tutor na busca incessante de soluções para a melhoria da qualidade do ensino. Para a realização da pesquisa o estudo foi desenvolvido em três etapas consecutivas, envio do questionário, análise dos dados, e, por fim, apresentação dos resultados. Os depoimentos não só revelaram sobre a evolução da Educação a Distância como a aprovação do aluno em relação à tutoria. Mostra a importância das interfaces de comunicação e ferramentas interativas no ambiente virtual de aprendizagem e afirma a importância da presença do tutor na mediação e interatividade. A utilização de amostragem não pretende generalizar os resultados e esgotar o assunto, percebe-se que o tema irá evoluir com os avanços tecnológicos e que a tutoria possibilita integrar conhecimento na busca da comunicação desejada.

Palavras chave: Educação a Distância; Comunicação em Tutoria; Novas Tecnologias.

Abstract: This abstract is about the study of the education of young people and adults, presents results of an exploratory research carried out among groups of post-graduates of the MBA Course in Project Management, 100% online modality of an institution in the south of the country, In the year 2015/2016 with a total of 40 students. The objective of the research was to investigate, to measure the students' achievement, to identify the evolution or regression, in the relationship of communication and continuous interaction with the tutor in the incessant search for solutions to improve the quality of teaching. For the accomplishment of the research the study was developed in three consecutive stages, sending of the questionnaire, analysis of the data, and, finally, presentation of the results. The testimonies not only revealed about the evolution of Distance Education as the student's approval regarding the tutoring. It shows the importance of communication interfaces and interactive tools in the virtual learning environment and affirms the importance of the presence of the tutor in mediation and interactivity. The use of sampling is not intended to generalize the results and exhaust the subject, it is perceived that the theme will evolve with the technological advances and that the tutorial allows to integrate knowledge in the search of the desired communication.

Keywords: Distance Education; Communication in Tutoring; New technologies.

1 Introdução

No presente estudo observa-se heterogeneidade entre os alunos do curso pesquisado, em termos de idade, sexo e experiências profissionais, o qual baseou-se no recorte pela educação de jovens e adultos. Considera-se a experiência em ensino individual, assim apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada entre turmas de pós-graduandos, de uma instituição do sul do país, do Curso MBA em Gerenciamento de Projetos (EaD) modalidade 100% online ingressantes no ano 2015/2016 com o total de 40 alunos. Através do instrumento questionário, aplicado por e-mail, procurou-se investigar, medir o aproveitamento dos pós-graduandos, identificar a evolução ou regressão, na relação de comunicação e interação contínua com o tutor na busca incessante de soluções para a melhoria da qualidade do ensino.

2 Relevância da Comunicação no Processo Tutoria

A EaD possibilita maior disponibilidade de recursos, assim percebe-se a educação a distancia como algo já existente e reconhecido mundialmente, tem a intenção de tornar o ensino democrático e importante para os avanços sociais. Para Fujita (2007) com a consolidação da internet, a Educação a Distância passou a ser uma alternativa interessante de ensino, quebrando inclusive com inúmeros paradigmas, antes postos e considerados como intocáveis na educação. Neste ponto, referente aos questionamentos sobre a necessidade de tutoria, o estudo aponta e analisa a influência de um sentimento de maior aproximação e motivação através do tutor.

Observa-se diversas situações em que a participação da linguagem não verbal no processo de comunicação é importante, parafraseando Santos (2011) o autor considera que manter a motivação dos alunos, seu aprendizado e sua participação ativa nas atividades é uma tarefa complexa pela ausência de proximidade física. Neste contexto, outra preocupação relevante, consiste na importância da confecção do material didático, conforme aponta GARCIA (2016) as estratégias para a elaboração do Material Didático em EaD, mesmo tendo que analisar seu público-alvo, deve ser pensada sabendo-se que irá atingir alunos heterogêneos, que aprendem de diferentes maneiras.

O estudo aborda o enfoque sobre a comunicação entre aluno e tutor e evidencia-se o tema da percepção da mensagem, levando em consideração os diversos meios de recursos dentro do ambiente virtual de aprendizagem, assim como a utilização de comunicação síncrona

ou assíncrona. A maioria dos alunos apontaram na pesquisa a alta importância da mediação do tutor no processo de ensino-aprendizagem, a unanimidade no contato e interação com o tutor em relação aos outros alunos. Utilização das interfaces como correio eletrônico e ambiente de tutoria, a relevância da agilidade em responder aos questionamentos o que aumenta a motivação dos alunos impactando em uma melhora na aprendizagem. O tutor, nesta posição, torna-se responsável por manter o fluxo de comunicação, ativa e contínua que evidenciado neste estudo, o curso a distância 100% online, se faz necessário nesta modalidade.

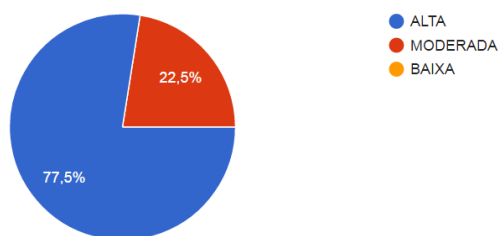
3 Material e métodos

Para a realização da pesquisa, desenvolveu-se o questionário com cinco breves questões na modalidade de teste de múltipla escolha, foi liberado um espaço para livre comentários. O estudo foi desenvolvido em 3 etapas consecutivas. A primeira etapa foi relativa ao envio do questionário, a segunda etapa consistiu-se na análise dos dados, e, por fim, a terceira etapa foi relativa à apresentação dos resultados.

3.1 Resultados

Nos depoimentos dos alunos ficaram evidentes e não só revelaram sobre a evolução da Educação a Distância como a aprovação do aluno em relação à tutoria e mostra a importância das interfaces de comunicação e ferramentas interativas no ambiente virtual de aprendizagem. Os alunos também foram questionados sobre a importância do tutor como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem na EAD, numa escala de baixa, média e alta. O gráfico 1, a seguir, ilustra o resultado alcançado, o qual revela uma avaliação bastante positiva dessa mediação do tutor.

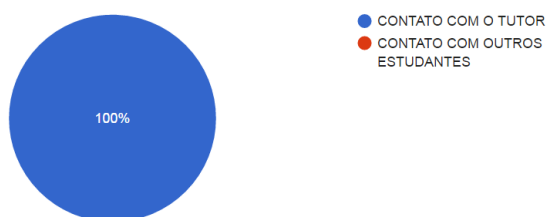
GRÁFICO 1 - A importância do tutor como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem na EAD.



Fonte: A autora.

Do total de alunos, tem-se que mais de 77% dos alunos consideram relevante o trabalho da tutoria. Tais dados estão em conformidade com os resultados apresentados no gráfico abaixo (Gráfico 2), no qual verifica-se o grau 100% de satisfação dos alunos no que se refere a forma mais utilizada de interação de contato com o tutor no sistema de ensino a distância para sanar dúvidas.

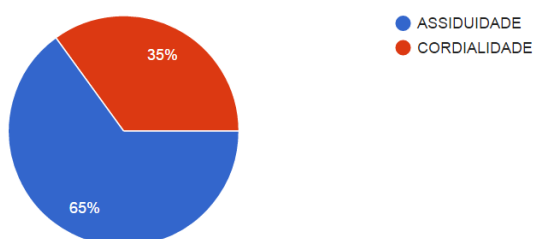
GRÁFICO 2 - A forma mais utilizada de interação de contato no sistema de ensino a distância.



FONTE: A autora.

Na interação de contato com o tutor os alunos enviam questionamentos que vão desde dificuldades das questões relacionadas aos conteúdos do curso, como também ao uso da plataforma, ambiente virtual de aprendizagem, data de provas e outras questões pertinentes ao curso. Em seguida, perguntou-se aos alunos sobre, dentre duas listadas, a melhor competência comportamental do cargo tutor. Os resultados são apresentados no Gráfico 3, a seguir.

GRÁFICO 3 - Competência comportamental do cargo tutor.

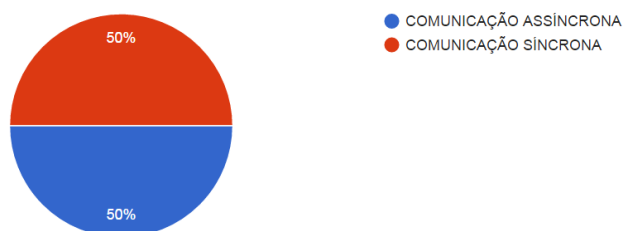


FONTE: A autora.

Esta característica comportamental de assiduidade percebe-se motivar o aluno e valorizar o processo de aprendizagem. Este incentivo/estímulo rápido e efetivo é emitido por meio de mensagens.

Sobre a melhor estratégia de comunicação na educação a distância, proposta pela comunicação assíncrona ou síncrona, os alunos consideraram as duas formas como contribuição na sua aprendizagem, no curso estudado prioriza-se a comunicação assíncrona, procedimentos didáticos priorizados na plataforma. O Gráfico 4, abaixo, traz os resultados obtidos:

GRÁFICO 4 - Estratégia de comunicação na educação a distância.

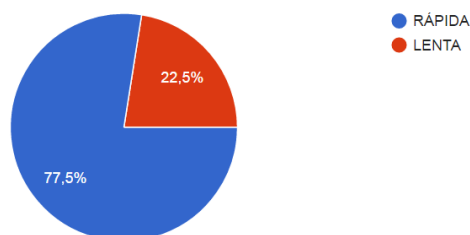


FONTE: A autora.

Percebe-se a importância nas duas formas de utilização de ferramentas assíncronas ou síncronas, porém segundo o Censo EAD.BR, a comunicação assíncrona tem uma certa preferência em ser mais utilizada nas instituições. Acredita-se que a discussão assíncrona possa atingir um maior número de estudante por dispensar comprometimento com horários, porém a comunicação síncrona a resposta vem em tempo real, ao vivo.

O Gráfico 5 vem elucidar a concordância entre a maioria dos alunos referente aos aspectos de uma rápida evolução da Educação a Distância no Brasil.

GRÁFICO 5 - Evolução da Educação a Distância no Brasil.



FONTE: A autora.

Os dados apresentados revelam aspectos relevantes na interação e comunicação em tutoria na EaD, para Moran (1994) o processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil, há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, e de

motivação das pessoas.

4 Considerações Finais

A pesquisa possibilitou o entendimento do amplo conceito da comunicação no processo do ensino a distância. A aplicação do questionário permitiu realizar simulações e entendimentos com aplicação integrada de técnicas e ferramentas para possíveis desdobramentos e entendimentos da relação aluno e tutor no ambiente virtual de aprendizagem. Com utilização de amostragem, não pretende-se generalizar os resultados e esgotar o assunto desta pesquisa, pelo contrário, pretende-se afirmar que o tema irá evoluir com os avanços tecnológicos e observa-se que a comunicação na tutoria possibilita integrar o conhecimento dos alunos em diversas dimensões, desde o auxílio prévio nas disciplinas e sua vivência e experiência prática.

Dessa forma, uma eficaz, assertiva e ativa comunicação do tutor torna-se uma característica relevante no processo de construção de saberes no ambiente virtual de aprendizagem, transformando-se também em facilitadores no processo de aprendizagem, aí então, se chegará a uma forma mais intensa, precisa e na eficácia da interação na comunicação desejada.

5 Referências

CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo, Pearson/Abed, 2011.

FUJITA, O. M. Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudança de postura. 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED. Curitiba-PR. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200791832PM.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2016.

GARCIA, Alessandra Simone Martins Munhoz. Título: Construção de Materiais Pedagógicos. SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - Programa Anual de Capacitação Continuada – PACC, 2016.

MORAN.J.M. O que é educação a distância (1994). Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 5 jul. 2016.

SANTOS. M. C. D. Importância da Comunicação na EAD Virtual: Enfoque Conceitual e Dialógico. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>. Acesso em 6 jul. 2016.

ÉTICA, ALTERIDADE E NÃO-PRESENCIALIDADE NA FORMAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

ETHIC, OTHERNESS AND NON-PRESENCE IN HIGHER DISTANCE EDUCATION

Amanda Pires Chaves¹

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba (UNISO)

amanda.pireschaves@gmail.com

Agência de Fomento: CAPES.

Eixo Temático 2 - Educação a distância: A EaD e as TDIC no ensino superior.

Resumo: Este projeto de pesquisa é uma proposta de tese que está sendo desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Educação Superior. Como objetivo geral, pretende-se analisar os processos de formação superior na Educação a Distância (EaD) e os possíveis impactos da não-presencialidade, tendo como base a teoria do filósofo Emmanuel Lévinas que reconhece a alteridade como fundamento da ética. Embora os estudos e pesquisas na área de EaD tenham se expandido, este estudo se caracteriza como inédito por tratar conjuntamente dos temas da não-presencialidade, alteridade e ética na EaD, contribuindo para a construção de novos conhecimentos para a área, o que justifica a relevância e atualidade do tema, particularmente para o contexto brasileiro. A pesquisa se encontra em fase inicial, dessa maneira como algumas considerações aponta-se que oportunizar nos processos de formação uma relação ética significa reconhecer a alteridade do Outro, responsabilizar-se pelo Outro. Trata-se certamente de um dos maiores e difíceis desafios da educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação Superior. Não-presencialidade. Alteridade. Ética.

Abstract: This research project is a thesis proposal that is being developed in a Graduate Program in Education, in the research line of Higher Education. As a general objective, it is intended to analyze the processes of higher education in distance education and the possible impacts of non-presence, based on the theory of the philosopher Emmanuel Lévinas that recognizes otherness as the foundation of ethic. Although studies and researches in the field of distance education have expanded, this study is characterized as unprecedented in that it deals jointly with the themes of non-presence, otherness and ethic in distance education, contributing to the construction of new knowledge for the area, which justifies the relevance and timeliness of the theme, particularly for the Brazilian context. The research is at an early stage, in this way, as some considerations point out that to give an ethical relation to training processes, it means to recognize the otherness of the Other, to take responsibility for the Other. This is certainly one of the greatest and difficult challenges of contemporary education.

Keywords: Distance Education. Higher Education. Non-presence. Otherness. Ethic.

1 Introdução

Na era da informação, da produção e transmissão incessante de conhecimentos, devido ao avanço tecnológico e científico, mais do que nunca, ampliam-se os processos de formação superior a distância e estudos nesta área. O tema anunciado envolve vários assuntos polêmicos – formação superior a distância, não-presencialidade, ética e alteridade que, quando correlacionados, ampliam o grau de complexidade de discussão.

A Educação a Distância (EaD) sofreu e continua sofrendo preconceitos e severas suspeitas por

parte de pesquisadores e educadores que criticam sua suposta fragilidade como ensino de massas de baixo nível, oferecido à população menos favorecida e sem acesso à educação em tempo e espaço presenciais. Essas críticas são, sobretudo, comuns em países como o Brasil.

Embora a EaD ainda seja considerada como uma modalidade de ensino de baixa qualidade no Brasil, este conceito está sofrendo modificações significativas, dado que grande parte das pessoas possuem tempo limitado e veem na EaD uma possibilidade de realização de estudos superiores ou de retomada dos mesmos quando interrompidos, por exemplo por razões econômicas ou de deslocamento em um país imenso.

Ademais, Giolo (2010, p. 1286) aponta que “os defensores da educação a distância sustentam não haver estudos científicos abrangentes que mostrem que esta modalidade é de menor qualidade do que a presencial”, não comprovando as críticas e os julgamentos proferidos. Contudo, na avaliação de Mill (2012), se as críticas voltadas a EaD forem elaboradas de modo construtivo, elas podem criar condições para a superação dos problemas, como parece estar ocorrendo mais recentemente no Brasil.

No contexto educacional brasileiro, a EaD, de um lado, vem recebendo apoio expressivo dos governos e órgãos de fomento do país, como por exemplo a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por outro lado, ainda existem resistências das instituições, pesquisadores e educadores, possivelmente, atreladas ao desconhecimento ou à posição crítica diante da estrutura e funcionando desta modalidade de ensino no país.

Fazendo parte das iniciativas pedagógicas previstas nas políticas públicas nacionais, a EaD é conceituada conforme apresentado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) como uma modalidade educacional, em que a mediação das atividades dos processos de ensino e aprendizagem ocorre virtualmente. Ou seja, por meio do uso das TDIC, os professores e alunos não participam necessariamente das atividades de ensino e aprendizagem no mesmo local e na mesma hora (ABED, 2014).

Assim sendo, a EaD ultrapassa as barreiras do ensino presencial, “liberando” as pessoas da necessidade da presencialidade em sala de aula, personalizando o ensino, assim adaptado à maneira e hora convenientes ao aluno mediante o uso de ferramentas e ambientes de aprendizagem tecnológicos.

Inicialmente, a EaD planejada no Brasil tinha sentido e significado, uma vez que seu objetivo era de democratizar o acesso ao ensino de pessoas que viviam em lugares distantes dos grandes centros. Contudo, com a forte e surpreendente ampliação da EaD nos diversos contextos regionais e educacionais, reforça-se a hipótese de que alguns cursos a distância vêm se transformando em um simulacro de formação, de rápido e fácil acesso à certificação, que menospreza aspectos essenciais da formação humana como, por exemplo, o reconhecimento da alteridade.

Portanto, não se trata de negar por si só o ensino a distância, mas sim, de investigar a estrutura, organização e funcionamento dos cursos de formação superior a distância e analisar os possíveis impactos da não-presencialidade sobre a constituição da alteridade.

Como premissa, considera-se que nenhum tipo de tecnologia substitui o contato humano no processo educacional, entendido como processo de formação humana. Para tanto, compreende-se, assim como Goergen (2014, p. 28), que “a formação significa o tenso movimento entre ouvir e ser ouvido, reconhecer e ser reconhecido, rejeitar e ser rejeitado, influenciar e ser influenciado”, ou seja, a formação acontece na ética da alteridade. Alteridade entendida na perspectiva da teoria filosófica de Emmanuel Lévinas (1993), na relação face a face, no reconhecimento do Outro enquanto absolutamente outro, para além ser.

Embora as pesquisas na área de EaD tenham se expandido, este estudo se caracteriza como inédito por tratar conjuntamente a não-presencialidade, a ética e a alteridade nos processos de formação a distância, contribuindo para a construção de novos conhecimentos para a área, o que justifica a relevância e atualidade do tema, particularmente para o contexto brasileiro.

Em vista dessas considerações, configura-se a seguinte questão como problema da pesquisa a ser realizada: Quais as implicações e impactos da não-presencialidade sobre a constituição da alteridade como fundamento da ética na formação superior a distância? Como objetivo pretende-se analisar os processos de formação superior na EaD e os possíveis impactos da não-presencialidade, tendo como base a teoria do filósofo Emmanuel Lévinas que reconhece a alteridade como fundamento da ética.

2 Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa, se caracteriza como um estudo de cunho teórico, baseado no conceito de alteridade desenvolvido por Emmanuel Lévinas. A adoção do paradigma qualitativo, bibliográfico e documental, condiz com os objetivos propostos, visto que se objetiva trabalhar com atributos não quantificáveis, necessitando de uma abordagem interpretativa crítica, dialogada com o tema proposto nesta pesquisa.

O propósito desta pesquisa requer o uso de uma bibliografia pertinente que poderá contribuir para uma possível superação dos dilemas e insucessos existentes. Para isso, serão feitas análises documentais e bibliográficas sobre a estrutura, organização e funcionamento da EaD no Brasil; a interpretação da teoria de Emmanuel Lévinas e a definição do conceito de não-presencialidade e seus possíveis impactos para a constituição da alteridade como fundamento da ética nos processos de formação superior a distância. Por fim, será criada uma proposta como

uma nova maneira de pensar a relação eu-Outro nos processos de formação a distância, promovendo práticas educativas éticas.

3 Referencial Teórico

Esta pesquisa será baseada na teoria da ética da alteridade de Emmanuel Lévinas, filósofo, nascido em Kovno, Lituânia, em 12 de janeiro de 1906, cuja argumentação filosófica iniciou-se em uma época em que se consolidou a afirmação do indivíduo e de sua objetividade como fatores essenciais para a produção, repercutindo negativamente na humanidade (SANTOS; GUIMARÃES, 2014). Seu pensamento, ainda contemporâneo, frente à catástrofe das relações humanas e aos processos de ensino solitários, poderá contribuir para a superação dos desastres que vem ocorrendo com frequência na formação humana, tratada nesta pesquisa, especificamente, nos processos de formação superior à distância.

Alicerçada no avanço da ciência e tecnologia, sucedeu-se na década de 1999 a expansão da EaD no Brasil, instaurando uma política nacional que projeta um sistema de EaD inédito na história do país e de grande impacto na produção acadêmico-científica nacional (COSTA; AQUINO, 2011).

Para Otto Peters, criador da *teoria da industrialização*, centrada no modelo de organização e gestão das instituições de EaD, esta modalidade de ensino possui características comuns ao processo de produção industrial, por isso considerou-a como produto da sociedade industrial. Entre os aspectos comuns, Peters destaca a divisão de tarefas e especialização das funções, a mecanização, a criação de “linhas de montagem”, a produção em massa, a padronização e a centralização dos recursos (GOMES, 2004).

Em sua teoria, Peters compreende os sistemas educativos como reflexo do modelo de sociedade em que se desenvolvem e legitimam o sucesso da EaD a organização, princípios, valores e avanços tecnológicos da sociedade industrial na qual emergiu (GOMES, 2004), justificando o impacto e a expansão da EaD no Brasil na década de 1999.

A produção industrial está estreitamente associada ao processo de “racionalização”, em que se obtêm resultados e produtos com a diminuição de gastos de energia, tempo e dinheiro, e neste sentido, pautada em interesses mercadológicos, a EaD instaura no campo da educação a racionalização do ensino, tendo em vista maior “rentabilidade financeira” comparada à educação tradicional (GOMES, 2004).

Uma das conclusões de Otto Peters aponta para o fato de que “as sociedades industrializadas encontram-se agora num período de neo ou pós-industrialização. Mas quando se analisa a maioria das universidades de ensino à distância, ver-se-á que elas ainda aplicam princípios da industrialização” (PETERS, 2001, p. 1). Assim sendo, justifica-se novamente, a fundamentação desta pesquisa na teoria da ética da alteridade de Lévinas, com o intuito de contribuir para a superação da subordinação dos processos educacionais de ensino e de formação humana ao sistema econômico capitalista, principalmente na EaD.

Lévinas (1993) institui, em sua filosofia, um novo humanismo. A ética como filosofia primeira, anterior à ontologia. Considera o Outro/o diferente como centro. O eu responsabiliza-se pelo Outro, reconhecendo a alteridade como fundamento da ética.

Dado o exposto, analisar os impactos da não-presencialidade na formação superior a distância e repensar a relação eu-Outro nos processos de ensino neste âmbito educacional torna-se relevante e de suma importância para a superação dos impasses existentes na formação e relação humana na sociedade contemporânea. Como algumas considerações aponta-se que oportunizar nos processos de formação uma relação ética significa reconhecer a alteridade do Outro, responsabilizar-se pelo Outro. E, portanto, diante do contexto contemporâneo, trata-se certamente de um dos maiores e difíceis desafios da educação contemporânea.

Referências

ABED. **Legislação EaD**. Disponível em:

http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/legislacao_ead/368/2008/10/legislacao_em_ead.

Acesso em: 18/03/2014.

COSTA, A. R. F. da; AQUINO, M. de A. Industrialização do ensino e política de educação a distância. **Ciência em Movimento**, ano XIII, n. 26, p. 41-51.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1271-1298, out-dez. 2010.

GOERGEN, P. L. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço Pedagógico**, v.21, n.1, Passo Fundo, p. 23-40, jan/jun. 2014.

GOMES, M. J. de S. F. **Educação a Distância**: Um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1ª ed., Braga, Julho. 2004.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MILL, D. **Docência virtual**: Uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

PETERS, O. **Duas mudanças estruturais na educação à distância**: industrialização e digitalização. Aula magistral, São Leopoldo – RS, Unisinos, 11/09/2001. Disponível em <http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/destaque>.

SANTOS, M. dos; GUIMARÃES, T. Alteridade, ética, linguagem no pensamento de Lévinas. **REU**, Sorocaba, SP, v.40, n. 2, p. 369-380, dez. 2014.

INCLUSÃO DIGITAL X INCLUSÃO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE EIRUNEPÉ-AM

DIGITAL INCLUSION X SOCIAL INCLUSION: THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN EIRUNEPÉ-AM'S SOCIAL DEVELOPMENT

**Isac Neto da Silva¹, William Vieira de Lima¹, Wendison Monteiro dos Santos², Antônio Mateus Rodrigues
Belém²**

¹Professor EBTT na área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFAM

isac.neto@ifam.edu.br, william.vieira@ifam.edu.br

²Discente do curso Técnico Subsequente em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas - IFAM

w_monteiro@outlook.com, mtbelem@outlook.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: As Tecnologias da Comunicação e Informação contribuem para a construção do conhecimento no âmbito escolar e comercial que é um produto da coordenação das competências individuais e sociais contribuindo ascendentemente para a vida social do indivíduo. Ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico e social de Eirunepé observamos que a partir do ano de 2005, o município já se encontrava bem avançado, principalmente na área da educação. O presente trabalho foi elaborado seguindo uma abordagem qualitativa, sendo um estudo baseado em livros e diversas outras fontes disponíveis, assim, estabelecendo uma pesquisa bibliográfica, sendo que no decorrer do trabalho foram feitas pesquisas de campo nas escolas, comércios e demais instituições do município de Eirunepé para dar melhor ênfase em todo trabalho. Os recursos tecnológicos estão sendo incorporados na sociedade eirunepeense, na medida em que se verifica a tendência gradativa de assimilar: novas concepções de organização do trabalho e tecnologias de informação e comunicação presentes na educação e na sociedade atual. Espera-se com este trabalho poder contribuir para um novo olhar com relação a importâncias das tecnologias da informação para o desenvolvimento social, pois essas tecnologias são ferramentas capazes de modificar todo o contexto de uma sociedade, por mais distante que ela se encontre dos grandes centros tecnológicos.

Palavras chave: abordagem qualitativa, incorporação, recursos, sociedade.

Abstract: The Technologies of Communication and Information contribute to the construction of knowledge in the school and commercial sphere that is a product of the coordination of individual and social skills contributing upwardly to the social life of the individual. By following the technological and social development of Eirunepé we can observe that as of 2005, the municipality was already well advanced, especially in the area of education. The present work was elaborated following a qualitative approach, being a study based on books and diverse other available sources, thus, establishing a bibliographical research, being that during the work of the work were done field researches in the schools, trades and other institutions of the municipality of Eirunepé to give better emphasis in all work. Technological resources are being incorporated into eirunepean society, as there is a gradual tendency to assimilate: new conceptions of work organization and information and communication technologies present in education and in today's society. It is hoped that this work will contribute to a new

look at the importance of information technology for social development, since these technologies are tools capable of changing the whole context of a society, however distant it may be from the major centers Technological developments.

Keywords: qualitative approach, incorporation, resources, society.

1 Introdução

É notória a importância da informática como elemento primordial no processo de desenvolvimento social no atual contexto de Eirunepé. A sociedade ganha novos contornos, na educação, no mercado de trabalho e também no convívio social, privilegiando habilidades, conhecimentos, desempenho e comportamentos que determinam o desenvolvimento do indivíduo. As tecnologias como construção do conhecimento é um fenômeno histórico, social, cultural, enfim, multidisciplinar.

As Tecnologias da Comunicação e Informação contribuem para a construção do conhecimento no âmbito escolar e comercial que é um produto da coordenação das competências individuais e sociais contribuindo ascendentemente para a vida social do indivíduo.

Demo (2005) critica as práticas de inclusão social, que tendem a gerar o reverso de sua intenção inicial. Isto é, a inclusão não é aceita em sua plenitude. Sendo inevitável a inserção das tecnologias, os pobres estarão dentro, mas como excluídos. Serão incluídos, de qualquer maneira, à margem.

Ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico e social de Eirunepé observamos que a partir do ano de 2005, o município já se encontrava bem avançado, principalmente na área da educação.

No correr do ano de 2005 foi inserido uma nova modalidade de ensino, o chamado Sistema de Ensino Mediado por Tecnologia, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O qual teve um grande índice de aceitação e aproveitamento tanto pelos estudantes como também pela sociedade em geral. No início, as aulas eram transmitidas via satélite, assistidas por uma TV de tubo e gravadas em fitas de vídeo cassete. Ao passar dos anos essa modalidade de ensino foi aprimorada com a incorporação de recursos tecnológicos e, atualmente, as aulas são transmitidas via satélite pela internet, assistidas em uma TV de LCD e gravadas em DVD.

Ainda em 2005 alguns professores da rede pública municipal e estadual puderam financiar o primeiro computador através do PROGER, o que na época pareceu um bom negócio, um computador com o financiamento tinha custo total de R\$ 3.000,00 (três mil reais).

A partir do ano de 2008 muitos comércios começaram a implantar e utilizar alguns programas informatizados para melhorar o controle do estoque nas lojas e, principalmente, o atendimento ao cliente. O número de comércios que utilizam sistemas informatizados vem crescendo a cada dia e atualmente praticamente 70% dos comércios já utilizam esses sistemas.

Em 2009, tivemos duas grandes transformações tecnológicas no município: a primeira foi a ampliação de cursos profissionalizantes presenciais de informática, administração, enfermagem, dentre outros pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM e ainda, a implantação de cursos profissionalizantes na modalidade de Educação à Distância, tais como Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Serviços Públicos, e outros. A segunda grande transformação foi a implantação da rede de telefonia celular, o que possibilitou a comunicação da população e agilidade em negócios.

Os cursos profissionalizantes realizados pelo CETAM ampliaram o mercado de trabalho no município de Eirunepé e, também, houve a capacitação de vários instrutores para darem aula de informática básica e avançada.

Começa a se tornar comum nas escolas e universidades do município o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recurso para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A incorporação de elementos tecnológicos incrementa a Educação a Distância (EAD) bem como melhora a acessibilidade a essa educação de toda população. Neste contexto, a EAD trata-se de uma tecnologia que oferece múltiplas perspectivas as pessoas facilitando o processo de assimilação do conhecimento, de formação ou graduação e de treinamento profissional.

Nas últimas décadas, a tecnologia vem realizando profundas transformações na sociedade. A evolução dessa tecnologia deu origem a um mundo globalizado e tecnológico, no qual para alcançar a inclusão social é necessário dominar inúmeras competências e habilidades. Pois, Silveira (2001) afirma que a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, ou seja, quem está longe do ambiente digital ficará fora das informações sociais.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação tem possibilitado a consolidação de um cenário tecnológico que se caracteriza por fluxos de aspectos interativos em quantidade e velocidade cada vez maiores. Embora ainda seja grande a parcela da população que não tem acesso aos benefícios trazidos pelo avanço da tecnologia, cresce a compreensão de que se trata de um direito a ser amplamente reivindicado e apropriado

pela sociedade.

O aprendizado e a disseminação das tecnologias podem diminuir a pobreza e o analfabetismo. Na perspectiva do domínio dessas tecnologias pelo cidadão comum, é viável a geração de novas oportunidades no mercado de trabalho, nas relações com outras comunidades, fomento às novas habilidades e à criatividade e, conseqüentemente, uma nova visão social e exercício da cidadania (LEMOS, 2007).

Acompanhando esse movimento, a EAD tem ganhado destaque no interior do Amazonas e motivado algumas reflexões a respeito das formas de ensinar e aprender, da democratização do ensino, da produção colaborativa de conhecimentos, do papel de professores e alunos, da gestão escolar, entre outros temas que a recente experiência amazonense vem amadurecendo.

No ano de 2010, o governo do Estado do Amazonas implantou em vários municípios do estado o Projeto Jovem Cidadão nas Escolas da rede Pública Estadual que desenvolvem várias atividades e cursos profissionalizantes de informática básica e avançada. No mesmo ano, também, foram distribuídos notebooks para todos os professores da rede estadual pelo projeto Professor na Era Digital. No ano seguinte o projeto foi expandido para os professores da rede pública municipal de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas sob a coordenação da Diretoria Sistêmica de Educação a Distância (DED) oferece cursos Técnicos através do Programa Rede E-Tec Brasil do Governo Federal. O Programa é uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de cursos técnicos à distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos que, atualmente, forma diversas turmas em diferentes áreas de atuação profissionalizante no município.

Nosso foco nesse trabalho é sintetizar e analisar a trajetória da tecnologia da informação para compreendermos a idealização da sua incorporação ao ensino não só para a formação de profissionais, mas também para a sua popularização e o desenvolvimento social de Eirunepé.

2 Material e Métodos

O presente trabalho foi elaborado seguindo uma abordagem qualitativa, sendo um estudo baseado em livros e diversas outras fontes disponíveis, assim, estabelecendo uma

pesquisa bibliográfica, sendo que no decorrer do trabalho foram feitas pesquisas de campo nas escolas, comércios e demais instituições do município de Eirunepé para dar melhor ênfase em todo trabalho. Foi utilizado, como procedimento de coleta de dados os métodos de pesquisa e monográfico, inicialmente na cidade e depois em escola.

Procedeu-se uma investigação com os profissionais da educação e demais sociedade sobre suas opiniões, mediante o avanço da tecnologia na educação e a importância para a inclusão digital e social da população eirunepeense.

3 Resultados e Discussão

Como resultado, podemos constatar que através de investimentos em Eirunepé está possibilitando cada vez mais a inserção de recursos tecnológicos em suas atividades rotineiras como: educação, trabalho e lazer. Pois, assim, os cidadãos desse município podem ter a oportunidade de usar a informática no dia-a-dia e no trabalho.

O acesso à informação é uma importante oportunidade de aprendizado, poder e interação, mas pode ser também fonte de desintegração, exclusão social e pobreza, quando esse acesso não se dá de forma uniforme. Mattelart (2002) afirma que se criou uma “marginalização informacional”: a divisão entre ricos e pobres de informação.

4 Conclusões

Os recursos tecnológicos estão sendo incorporados na sociedade eirunepeense, na medida em que se verifica a tendência gradativa de assimilar as novas concepções de organização do trabalho e das tecnologias de informação e comunicação presentes na educação e na sociedade atual. Nesse processo de incorporação é necessário que haja trocas das diferentes formas de ler, dizer, fazer, compreender, aprender e ensinar que circulem entre alunos e professores para que a pluralidade dos sujeitos seja constituída. Sujeitos que avançam na construção e apropriação de saberes a partir da troca, da relação e da interação com os outros e com o mundo tem mais possibilidades de se tornarem mais preparados e mais realizados não só na vida pessoal como também na vida profissional.

Entretanto, o atraso na utilização da informática em alguns setores do município resulta num contingente populacional que necessitava ser preparado para o trato com as as tecnologias.

Referências

DEMO, P. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. Inclusão Social. Brasília:

IBICT, n. 1, p. 36-38, 2005.

LEMOS, A. (Org). Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

MARTINI, R. Inclusão digital & inclusão social. Revista Inclusão Social. Brasília: IBICT, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>>. Acesso: em 21 out 2008.

MATELLART, A. História da sociedade da informação. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVEIRA, S. A. Exclusão digital: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UMA AÇÃO PEDAGÓGICA E DESCENTRALIZADORA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

CENTER FOR DISTANCE EDUCATION - A PEDAGOGICAL AND DECENTRALIZING ACTION OF THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ

Terezinha dos Anjos Abrantes¹, Karla Oliveira Sampaio Lanzillotta Sgorlon², Silvia Eliane de Oliveira Basso³ e Elisângela Andrade Angelo⁴

¹Pedagoga no Instituto Federal do Paraná - Campus Umuarama
terezinha.abrantes@ifpr.edu.br

²Mestranda em Educação - Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR / Pedagoga no Instituto Federal do Paraná - Campus Umuarama
karlalanziotta@hotmail.com / karla.sampaio@ifpr.edu.br

³Doutoranda em Educação - Universidade Estadual de Maringá - UEM / Docente no Instituto Federal do Paraná - Campus Umuarama
silviabasso_2005@hotmail.com / silvia.basso@ifpr.edu.br

⁴Docente de Biologia, Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama
elisangela.angelo@ifpr.edu.br

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *O NUTEAD - Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância é composto por equipe que, na tarefa de descentralização das ações da Educação a Distância no Instituto Federal do Paraná, aproxima-se do estudante com profissionais nas áreas em que os cursos são ofertados, proporcionando mais qualidade e agilidade no acompanhamento das atividades acadêmicas e administrativas. Este trabalho tem por objetivo colaborar com os registros sobre a história e o desenvolvimento das políticas de Educação a Distância por meio de Relato de Experiência sobre a implantação do NUTEAD, no Campus Umuarama do Instituto Federal do Paraná.*

Palavras chave: *Educação a Distância. Descentralização. Instituto Federal do Paraná.*

Abstract: *The DETC - Distance Education and Technology Center is composed of a team that in Distance Education decentralization of action task in the Federal Institute of Parana, addresses the students with professionals in the areas of the offered courses, providing more quality and agility monitoring the administrative and academic activities. This work aims to collaborate with the records about the history and the development of Distance Education policies by means experience report on DETC deployment in Umuarama Campus of the Federal Institute of Parana.*

Keywords: *Distance Education, Decentralization, Federal Institute of Parana.*

1 Introdução

As instituições escolares no Brasil e a formalidade do processo educativo remontam à chegada dos colonizadores e dos jesuítas em meados do século XVI, no entanto a historiografia, ou seja, a história da educação no Brasil, apresenta suas pesquisas no final do século XIX, quando o Instituto Geográfico Brasileiro inicia por coletar, registrar e arquivar documentos da história do país (SAVIANI, 2008).

De acordo com os registros históricos a Educação a Distância no Brasil também encontra seus primórdios no final do século XIX, em que cursos profissionalizantes eram ofertados por correspondência (ALVES, 2009). Para advogar a importância desses estudos de registros e análises históricas, basta, de acordo com o próprio Demerval Saviani (2008, p.162), cumprir-se com seriedade o papel da pesquisa, já que a historicidade é inerente aos humanos e suas ações.

Assim, objetivamos nesta breve discussão colaborarmos com os registros sobre a história e o desenvolvimento das políticas de Educação a Distância por meio de Relato de Experiência sobre a implantação do Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância – NUTEAD, no Campus Umuarama do Instituto Federal do Paraná.]

2 Desenvolvimento

Em 2007, ainda antes da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os IFs, o Ministério da Educação instituiu, por meio do decreto nº 6.301/2007, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, que revogado pelo decreto nº 7589/2011 (BRASIL, 2011), ampliou o sistema para a Rede e-Tec Brasil, com o seguinte objetivo enunciado na lei: “desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País” (BRASIL, 2011).

Criados em 2008, pela Lei Nº 11892/2008 os IFs têm forte apelo à formação profissional como forma de cidadania e ao desenvolvimento local atendendo a arranjos produtivos locais, sendo-lhes imputadas responsabilidades de por meio do ensino, pesquisa e extensão, profissionais gabaritados e de dedicação exclusiva, estender e interiorizar educação, ciência e tecnologia.

Essas características/expectativas, cremos, aproximam a instituição da Educação a Distância, que tanto no ensino superior com o Sistema Universidade Aberta (DECRETO Nº 5.800 BRASIL/2006), quanto na Rede e-Tec, amplia-se sob a ótica da extensão, interiorização e acesso.

Dessa forma, também o Instituto Federal do Paraná, em seu processo de expansão e criação de *campi* desde 2010, foi ofertando cursos de Educação a Distância em seus mais variados polos e telessalas, de sua própria estrutura e de seus parceiros que em geral eram as

prefeituras e os colégios da rede estadual de ensino, neste último caso, em convênio firmado com o Governo do Estado do Paraná.

A princípio ofertou-se na região da Amerios - Associação dos Municípios da Região de Entre Rios do Paraná, composta por 23 municípios, apenas o curso superior Tecnólogo em Gestão Pública. E somente a partir de 2012 iniciou a oferta de cursos técnicos de nível médio.

No período de 2012 a 2015 a Educação a Distância do Instituto Federal do Paraná - IFPR - passou por diversas dificuldades: havia apenas um coordenador de Polo para dar suporte para inúmeras telessalas em diversos municípios; não havia um profissional que desse suporte e realizasse manutenção nos equipamentos tecnológicos; as aulas eram ao vivo e estavam sujeitas a quedas de sinal de satélite e do sinal da internet; tutores presenciais sem formação para atuar na tutoria e nem formação em nível superior ao do curso tutoriado, e houve muitas alterações da equipe gestora o que travou o trabalho por diversas vezes.

Em 2015, a equipe gestora da Diretoria remodelou a estrutura de atendimento da Educação a Distância atendendo também às exigências do MEC e do Sistema E-Tec Brasil. As principais mudanças e alterações se deram por conta da descentralização da EaD para os *campi* da Instituição de todo Estado. Os *campi*, especificamente, o Campus Umuarama, passou a executar toda a atividade relacionada com Educação a Distância com a supervisão da Diretoria de Educação a Distância do IFPR.

O Campus Umuarama além de aderir à descentralização proposta pactuou a oferta, para o início ainda no mesmo ano, de mais cinco cursos, sendo eles técnicos em Serviços Públicos, Administração, Meio Ambiente, Logística e Segurança do Trabalho.

Como parte da descentralização e para resolver a falta de equipe dedicada às atividades da EaD foi autorizado a criação do Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância - NUTEAD. A seleção dos integrantes do NUTEAD foi por meio de edital interno e composto por, um coordenador de NUTEAD, cinco coordenadores regionais de cursos (um para cada curso ofertado) e um assistente pedagógico. Os critérios de seleção para os integrantes do NUTEAD foi ensino superior e formação específica na área do curso no caso dos coordenadores regionais de curso.

O coordenador do núcleo tem dentre outras funções, a de promover a interação entre as atividades presenciais e a distância no campus, zelar pelo devido andamento dos cursos e das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Como já mencionado, cada curso possui um coordenador, este por sua vez acompanha as atividades dos tutores nos polos, coordena atividades didático-pedagógicas, elabora relatórios e mantém um diálogo constante entre os estudantes e a instituição. O assistente pedagógico tem uma função importantíssima nesta equipe porque desenvolve atividades de controle acadêmico dos cursos EaD no campus e mantém um diálogo constante com a secretaria acadêmica do campus.

Infelizmente há percalços também no novo sistema. Atrasos no processo fez com que as aulas presenciais começassem apenas em maio de 2016 e provocasse evasões, porém a seleção de profissionais para atender os alunos tanto em sala quanto no ambiente virtual foi um marco na educação a distância do IFPR. Diversas alterações no papel do antigo tutor foram fundamentais para tornar esse profissional, junto com o aluno, o foco do processo de ensino e aprendizagem. A principal foi a alteração do antigo tutor para professor presencial e os efeitos foram: exigência de formação superior na área de atuação do curso, experiência como professor ou possuir especialização, ampliação das atividades de aplicação de atividades em sala, postagens e correção de fóruns, correção de todas as atividades, aplicação de todas as atividades, avaliação, composição do conceito final do estudante, atendimento do aluno no momento presencial e no a distância e, também aumento nos valores das bolsas. Toda esta reorganização favorece a integração, adaptação do estudante e a construção do conhecimento, especialmente o papel do professor presencial, conforme Bezerra e Carvalho (2011, p. 239):

Nesta perspectiva, o/a professor/a deixa de ser o único detentor do conhecimento, que ora era transmitido aos estudantes e passa a mediar esse processo de aprendizagem, problematizando, instigando e intervindo para juntos construir o conhecimento.

A função social da escola não se descaracteriza pelo fato de professor e alunos não ocuparem o mesmo espaço e ao mesmo tempo, ela se mantém e passa a alcançar um número maior de pessoas, inclusive estudantes trabalhadores, público em maior número na instituição.

No caso dos cursos atualmente ofertados no campus Umuarama, tem-se um encontro presencial semanalmente reduzindo ainda mais a separação espacial. O aluno, neste caso, fica distante apenas do professor conferencista que é o profissional responsável por ministrar as aulas que são gravadas no estúdio e posteriormente, projetadas em sala de aula física pelo professor presencial aos estudantes, alteração que trouxe benefício, pois resolveu o problema

da falta de sinal ou qualquer outro contratempo que impedia a transmissão ao vivo. Caso surja alguma dúvida em sala o professor presencial, dentro de suas possibilidades, sana ou encaminha para o coordenador regional de curso para esclarecer a dúvida do aluno. Assim como na Instituição, objeto de pesquisa de Bezerra e Carvalho (2011, p. 239):

A ação educativa do professor deve estar centrada na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, na qual deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes. A presença de uma equipe multidisciplinar que atua de forma cooperativa para desenvolver os cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior e a tutoria, desempenha papel importante, sendo o elo entre os estudantes e os docentes.

Também com o objetivo de solucionar os antigos problemas enfrentados pelos estudantes, a Diretoria de Educação a Distância remodelou o formato das aulas. No modelo atual, cada encontro presencial é composto por três partes, sendo que cada uma delas é uma disciplina diferente e ao final tem uma atividade que é realizada em grupo e mediada pelo professor presencial. Isso além de reforçar a aprendizagem do conteúdo ministrado pelo professor conferencista ainda permite o contato e interação entre os estudantes.

Michael Moore (apud MAIA, 2007), percebendo essa dinâmica inovadora da modalidade EaD, desenvolveu um conceito que engloba a distância espacial e temporal, dando a ele o nome de distância transacional - uma forma diferente de comunicação, uma nova “transação”. O Campus Umuarama tem minimizado as distâncias espacial, temporal, intensificado a interação entre os envolvidos e valorizado o trabalho do professor presencial.

Questões como essa demonstram o quanto ainda é preciso estudar, discutir e avançar na garantia de uma educação a distância que cumpra seu papel na aprendizagem e promoção educacional das pessoas, no que, acreditamos, a descentralização das decisões e implantação da equipe do NUTEAD ajuda a avançar.

3 Conclusão

Sendo a Educação a Distância parte já composta da história do Instituto Federal do Paraná, que aliás se fez conhecido para muitas pessoas primeiramente por essa forma de educação, salientar trabalhos e experiências é, novamente nos valendo das reflexões de Saviani

(2008), tratar a educação em seu caráter histórico imanente. A atualidade da EaD no IFPR exigiu que por meio de comissão própria de trabalho se instaurasse o debate sobre a educação a distância na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, linha metodológica assumida por essa instituição. Não sendo possível esta discussão nos limites desse trabalho, ela ilustra, no entanto, os esforços feitos e o compromisso de que a Educação a Distância esteja não somente próxima da missão institucional, mas completamente inserida, como não poderia deixar de ser.

Referências

ALVES, João Roberto M. A história do EaD no Brasil. In: LITTO; FORMIGA (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tutoria: concepções e práticas na educação a distância** **Tecnologias digitais na educação**/Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (orgs.). - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BRASIL. Decreto ° 7589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm >. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 03 ago 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Curitiba, 2014.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário** EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. Esp, julho, 2008, pp. 147-167. Universidade Nove de Julho São Paulo.

***ORIENTAÇÃO DE TCC NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PELOS FORMADORES EM UM
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO***

***ORIENTATION IN THE DISTANCE MODALITY: EVALUATION OF THE
PRACTICES BY THE TRAINERS IN A COURSE OF IMPROVEMENT***

Paulo Roberto Prado Constantino¹, Eva Chow Belezia²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP Marília; Centro Paula Souza – CPS

pconst2@gmail.com

² Centro Paula Souza – CPS

2005.eva@gmail.com

Eixo Temático - Educação a Distância

Resumo: *Apresenta os resultados de avaliação das práticas de orientação a distância em trabalhos de conclusão de curso pelos formadores do curso Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos, em nível de aperfeiçoamento, obtidos por meio de questionários abertos respondidos por 18 participantes. A pesquisa, de corte qualitativo, circunscreve-se ao âmbito da avaliação institucional, para melhoria das práticas pedagógicas no referido curso, e apontou pontos positivos nas atividades desenvolvidas e situações que demandam correções na trajetória.*

Palavras chave: *Orientação de TCC, EaD, Avaliação institucional, EJA.*

Abstract: *This article presents the results of the practices based in e-learning of term paper advising by the trainers of the Course on Learning for Young and Adults, obtained through open questionnaires answered by 18 participants. The small qualitative research is limited to the scope of the institutional assessment, to improve pedagogical practices, and pointed out positive aspects in the developed activities and situations that require corrections in the trajectory.*

Keywords: *Term paper advising, E-learning, Institutional assessment, Adult education.*

1 Introdução

Apresentamos os resultados de avaliação das práticas de orientação dos trabalhos de conclusão de curso no curso de aperfeiçoamento ‘Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos’, oferecido pelo Centro Paula Souza em parceria com o Governo Federal como parte do Programa Brasil Profissionalizado. A pesquisa circunscreve-se ao âmbito da avaliação institucional, para melhoria das práticas pedagógicas no referido curso, e para a obtenção de recursos específicos para o trabalho de orientação em outros cursos e formações semelhantes.

Entendemos que a discussão sobre a orientação de trabalhos em um curso a distância requer a apropriação de conhecimentos variados, relacionados aos processos pedagógicos específicos da modalidade, do trabalho colaborativo e de sua natureza interdisciplinar, pois a atividade de orientação:

vem se tornando cada vez mais necessária na modalidade da EaD, tendo em vista a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino. Diante desse quadro, pode-se entender que a função de orientador de trabalhos acadêmicos por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está criada e legitimada, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional nessa atividade (ALBUQUERQUE et al, 2015, p.722).

Como parte da constituição desta cultura profissional a que se referia Albuquerque et al. (2015), enfatizamos que o trabalho nas plataformas de aprendizagem virtuais, conforme também aponta Silva (2010), favoreceria os processos colaborativos e o aprendizado em redes não presenciais, o que se aplicaria também ao trabalho de orientação e desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso nas modalidades de ensino semipresenciais ou exclusivamente a distância. Avaliar, replanejar e aperfeiçoar incessantemente estas atividades foi o motivo que nos levou a empreender a pesquisa apresentada nesta dezena de linhas a seguir.

2 Caracterização e método

A fim de caracterizar o curso de formação pesquisado, destacamos que se trata de uma modalidade de aperfeiçoamento, em nível de pós-graduação, dos professores para o atendimento das demandas de educação profissional de jovens e adultos em suas diferentes modalidades. Saviani (2006) explica que estes “cursos de pós-graduação *lato sensu* [...] assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento [...] da formação profissional básica” (SAVIANI, 2006, p.136). Este, particularmente, é ofertado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CPS],

como parte integrante do Convênio CPS/FNDE - Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal. Entre os objetivos do curso pretendidos pelo curso, intenta-se:

contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias educacionais e metodologias de ensino-aprendizagem específicas para atuação na educação profissional integrada ao ensino médio com foco na educação de jovens e adultos; e sensibilizar os professores para questões relativas à responsabilidade social, formação profissional e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho (CPS, 2016, p.01).

Da carga horária total de 200 horas em sete meses, 32 horas seriam dedicadas às atividades a distância e 8 às presenciais relacionadas ao TCC. As horas presenciais são divididas em três encontros, dois no início, para a introdução aos trabalhos e um referencial sobre a pesquisa acadêmica, e um ao final do programa, para a apresentação oral das pesquisas realizadas pelos cursistas. Os autores deste artigo vêm atuando desde 2013, respectivamente, como responsável pela organização geral dos trabalhos de conclusão do referido curso, em apoio aos orientadores e também orientando em média 35 cursistas por ano; e a segunda, como coordenadora geral do curso e gestora do convênio entre o Centro Paula Souza e o Governo Federal.

A título de exemplo, em concordância com a literatura disponível, recordamos que os trabalhos de orientação a distância combinariam discussões coletivas “com um atendimento individual sistemático, em que o orientador procurava compreender as dificuldades de cada aluno, propiciando os estímulos necessários ao adequado desenvolvimento de sua formação como pesquisador” (SAVIANI, 2006, p.160), além de fornecer o acompanhamento solícito de um leitor qualificado, quanto ao cumprimento de prazos e outros aspectos instrumentais da pesquisa (MARQUES, 2006, p.232-233). O foco demandado precisaria ser ainda mais intenso no início do trabalho de orientação, com os orientadores estimulando as práticas reflexivas desde o primeiro encontro presencial e na interação por meio do AVA. Como destaca Ferretti, se “usualmente, o ‘projeto’ com o qual o aluno se apresenta é a busca de uma resposta para uma questão que o incomoda na sua prática profissional” (1997, p.151), os orientadores procuravam questionar os cursistas sobre isto e oferecer-lhes possibilidades de ampliar seu repertório pessoal, sob os aspectos científico e pedagógico, sugerindo diferentes referenciais e temáticas ao longo das semanas formativas.

A partir da apreciação das respostas obtidas nos questionários abertos realizados por 18 formadores participantes da equipe de trabalho, segue-se o relato e discussão dos resultados obtidos.

3 Resultados obtidos

Por meio das questões abertas formuladas pelos gestores, que permitiram aos 18 formadores participantes da pesquisa [de um total de 22 que atuaram no curso, computando 81% de adesão] responder livremente e emitir suas opiniões, agrupamos os seguintes eixos de destaque por ordem decrescente de ocorrência, como: comentários gerais sobre a orientação dos TCC; dificuldades encontradas pelos orientadores durante o período e suas recomendações/sugestões oferecidas no processo:

Comentários sobre o trabalho de orientação dos TCC	Dificuldades encontradas no trabalho de orientação	Outras recomendações e sugestões oferecidas
16 mencionaram espontaneamente que consideravam as atividades de orientação ótimas e atendendo às expectativas, no formato em que foram desenvolvidas.	Dentre os 18 orientadores, apenas 2 relataram dificuldades no processo. Suas análises ficaram especialmente detidas na participação dos cursistas no fórum de debates dos TCC.	3 formadores ofereceram sugestões sobre o suporte técnico e o ambiente virtual.
6 mencionaram a qualidade dos materiais sobre o TCC dispostos no ambiente virtual de aprendizagem.	2 relataram que os cursistas reclamaram do pouco tempo disponível para a realização do trabalho de conclusão de curso [4 meses].	2 mencionaram a necessidade de reforçar cuidados quanto ao plágio nos textos científicos produzidos.
5 mencionaram a qualidade dos trabalhos apresentados como um ponto alto do trabalho de orientação.	2 mencionaram que os cursistas deixam o TCC para a última hora, o que sobrecarregaria o trabalho de orientação.	Padronização de um prazo para as devolutivas pelos formadores.
2 formadores não opinaram sobre o assunto da orientação em específico.		Estreitar a comunicação online com os tutores das turmas.
Considerou que os tutores colaboram no desenvolvimento das atividades do TCC, incentivando e verificando a frequência dos cursistas à plataforma.		Produção de um roteiro para os orientadores, para o início das orientações nas turmas.
A introdução de um terceiro encontro presencial em 2016 [em relação às turmas 2013-2015] melhorou o contato com o orientador de TCC.		Introdução de outras ferramentas auxiliares de comunicação para agilizar o processo no AVA, como o <i>Whatsapp</i> .

6 **Quadro 1** – Síntese das respostas oferecidas pelos formadores, por número de ocorrências.

7 Fonte: Questionários internos aplicados pelos pesquisadores.

Destacamos a importância da produção de material de qualidade para o uso específico no AVA, O equilíbrio entre o tempo disponível para o TCC [em média 100 dias] e a realização das 4 disciplinas estabelecidas no currículo é algo que ocasiona dificuldades para cursistas e orientadores e merece atenção na avaliação, bem como a manutenção do fórum coletivo do TCC *online* por mais tempo [destacado especificamente entre as sugestões técnicas dos formadores].

Por outro aspecto, além da menção espontânea positiva [88%] nas atividades de orientação, podemos considerar que a experiência em formato a distância foi exitosa, ao considerar-se que 580 TCC foram acompanhados e aprovados entre os anos de 2013 e 2016, após processo cuidadoso de revisão e avaliação pelos orientadores. Os cursistas tiveram a oportunidade de realizar a comunicação oral destes trabalhos, gerando uma série de debates nos encontros presenciais que marcavam o final de cada turma ofertada, permitindo a circulação da produção entre os participantes de diferentes instituições educacionais representadas, como prefeituras, Instituto Federal, Sistema S, entre outros, além das 220 escolas técnicas e 66 faculdades de tecnologia ligadas ao CPS. Além disso, a participação e o envolvimento dos cursistas no processo pode ser verificado em mais de 4942 interações documentadas no ambiente virtual de aprendizagem no período, diretamente relacionadas à elaboração do TCC [excluindo-se a comunicação por e-mail, que ainda seria muito utilizada por alguns orientadores]. Destaque-se finalmente que, dentre os cursistas, poucos possuíam experiência na redação científica e muitos outros escreveram seu primeiro trabalho nesta oportunidade, desde a conclusão de suas respectivas graduações. Os textos resultantes tinham, portanto, esta primeira perspectiva de despertar os docentes da educação básica e profissional para a produção e sistematização científica de seus conhecimentos.

4 Considerações finais

Na perspectiva da avaliação institucional, os resultados dos questionários configuram importantes subsídios para a melhoria da qualidade do curso em questão, em especial, quanto à aprendizagem e a formação dos cursistas. As respostas serviriam, portanto, para reafirmar os pontos de adequação nas práticas de orientação de TCC ou a correção de trajetória para próximas turmas, considerando que o convênio entre o CPS e Governo Federal foi renovado em 2016 e novas ofertas ocorrerão ainda em 2017, bem como nos anos seguintes.

Para além de uma avaliação institucional de caráter somativo, considerou-se a pesquisa um aporte na perspectiva apresentada por José Mário Pires Azanha (2004), para quem o exercício da atividade pedagógica deveria ser forjado dentro da própria escola, a partir de suas necessidades identificadas e por seus próprios atores. Nesta direção, a participação coletiva entre avaliadores e

avaliados por meio de grupos de trabalho, o replanejamento e permanente avaliação das atividades e a possibilidade de uma visão mais ampla do funcionamento do curso, foram contemplados nesta proposta de avaliação do curso de aperfeiçoamento.

Finalmente, sob o ponto de vista da orientação dos trabalhos de conclusão de curso em modalidade a distância, o trabalho apresenta-se como uma contribuição para uma temática de escassa literatura específica (CHASSOT, 2006) – ao abordar experiências e sistematizações voltadas ao tipo de curso e modalidade referidos, e permitir generalizações que poderão ser úteis em outros contextos e experiências formativas assemelhadas.

Referências

ALBUQUERQUE, D. I. P.; PEREZ, D. J. G.; DEL-MASSO, M. C. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Elementos Norteadores para orientação na educação a distância. **Anais do III Simpósio Internacional de Educação a Distância e V Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações**. FCT/CPIDES, 2015. p.720-729.

AZANHA, J.M.P. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.2, mai/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27945/29717>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CHASSOT, A. I. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.89-108.

CPS. **Edital de abertura de inscrições para o curso Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/edital_eja.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

FERRETTI, C. J. Acompanhando o processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. v.2. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: EDIUPF, 1997. p.149-156.

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e**

estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.227-234.

SAVIANI, D. Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.135-164.

SILVA, M. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PARTICIPAÇÃO EM FÓRUNS E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS ALUNOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

PARTICIPATION IN FORUMS AND THE MAIN CHALLENGES ENCOUNTERED BY STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Rafael Orbolato¹, Loiane Maria Zengo², Lonise Caroline Zengo de Lacerda³

¹ Departamento de Fisioterapia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

doriva_tt@hotmail.com,

² Departamento de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP

lozengo@hotmail.com

³ Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP

lonisezengo@hotmail.com

Eixo Temático – Educação a Distância

Resumo: *a Educação a Distância com a intenção de tentar solucionar a demanda educacional, tornou-se uma importante ferramenta na educação de adultos. Por se tratar de uma modalidade onde aluno e professor não se encontram presencialmente, a interatividade é necessária para que a aprendizagem ocorra, sendo o fórum de discussões uma das ferramentas que permite essa interação. Dada a sua importância, o presente trabalho objetivou-se identificar através da literatura, as dificuldades dos alunos na participação nos fóruns online na EAD. Foi realizada uma revisão sistemática, utilizando como procedimento a busca nas bases de dados: Scielo e Google Scholar. Foram utilizadas as palavras-chaves: “educação à distância”, “dificuldades” e “fórum”. Foram selecionados 10 artigos para análise. Os resultados indicaram que as principais dificuldades encontradas foram: a falta do domínio sobre as TICs e a dificuldade de adaptação para a modalidade em EAD por parte dos alunos e, a inação e falta de capacitação por parte dos tutores. Foi possível concluir que tais dificuldades estão intimamente ligadas à falta de capacitação do tutor para solucionar as dificuldades dos alunos, portanto, se faz necessário maiores estudos para identificar quais as deficiências encontradas pelos tutores para proporcionar uma interação efetiva no fórum.*

Palavras-chave: *Educação a Distância, Aprendizagem, Fórum, Dificuldades.*

Abstract: *Distance Education with an intention to solve an educational demand, has become an important tool in adult education. Because it is a modality where the student and the teacher is not in person, the interaction is necessary for the learning to take place, the discussion forum being one of the tools that allows this interactivity. Given its importance, the aim of this study was to identify in the literature, what is the students' difficulties in participating in online forums in the distance education. A systematic review was performed using the research database: Scielo and Google Scholar. Were used as keywords: "distance education", "difficulties" and "forum". Was selected 10 articles for analysis. The results indicated that the main difficulties found were: the lack of mastery over ICTs and the difficulty in adapting to modality of Distance Education by the students and the lack of training on the part of tutors. Therefore, it was possible to conclude that such difficulties are closely related to the lack of training of the tutor to solve as difficulties encountered by the students.*

Keywords: *Distance Education, Difficulties, Forum.*

1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EAD) surgiu como uma possibilidade de difusão e

democratização da educação no Brasil, buscando solucionar a demanda educacional, oferecendo acesso à educação a uma população que por dimensões geográficas ou estruturais não possuem acesso a uma educação de qualidade. Mais que uma alternativa temporária, a EAD se tornou uma importante modalidade na educação de adultos, ganhando espaço nos dias atuais (LESSA, 2011).

De acordo com Pinheiro (2013), a EAD pode ser caracterizada como uma modalidade de ensino onde o professor e aluno não estão fisicamente presentes, sendo o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) o meio mais eficiente para o oferecimento de um ensino de qualidade.

Em linhas gerais, as TICs podem ser entendidas como ferramentas de acesso, as quais tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento e a aplicação da modalidade em EAD, uma vez que por meio delas, tais dificuldades acarretadas pela distância podem ser minimizadas. Com a criação das TICs foi possível desenvolver os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que são softwares educacionais que permitem que o aluno realize as atividades e tarefas da maneira e na hora que desejar, sendo o seu principal objetivo, apoiar os alunos no que tange à realização das atividades (RIBEIRO et al., 2007).

Dentre as ferramentas propostas pelo AVA, está o fórum *online*, que é capaz de oferecer aos alunos uma atividade que ao mesmo tempo: desenvolve os temas pertinentes ao curso e possibilita a interatividade entre os participantes. Além disso, o fórum se caracteriza pelo seu caráter dialógico, o qual busca criar um ambiente de troca de experiências e perspectivas e, possui o objetivo de proporcionar um espaço onde discussões e reflexões a respeito do conteúdo discutido, possam ocorrer de maneira interativa (BICALHO; OLIVEIRA, 2012).

Dada a importância do fórum e da interatividade que ele oferece, entende-se que o processo de aprendizagem na EAD, embora individualizado, é interativo. Nesse sentido, Pinheiro et al. (2013) salientam que a interatividade pode ser considerada como um dos principais fatores para o bom desempenho e manutenção do aluno na modalidade em EAD.

Em continuidade, os autores ressaltam que essa interatividade pode ser a responsável pela diminuição do sentimento de estar só, uma vez que ele percebe e interage com outros alunos que estão na mesma situação que ele, essa percepção de coletividade pode evitar o abandono e/ou evasão do curso (BITTENCOURT; BITTENCOURT; SANTOS, 2011; PINHEIRO et al., 2013).

Assim, a participação nos fóruns tem grande importância para que o debate de ideias, a troca de opiniões, o compartilhamento de materiais, entre outros, possa ocorrer de forma efetiva. E, considerando a necessidade de que todos os interlocutores saibam utilizar esta ferramenta de forma adequada, a fim de garantir uma interatividade de qualidade é que o presente estudo se baseou no seguinte questionamento: *de acordo com a literatura, quais as maiores dificuldades encontradas por alunos, referente ao uso do fórum online no AVA?*

Como propósito de compreender quais os aspectos mais pontuais que atrapalham a interatividade nos fóruns *online*, é que este estudo teve como objetivo *identificar por meio da literatura, as dificuldades dos alunos no que tange a participação nos fóruns online, em cursos EAD.*

2 MÉTODO

O presente estudo optou por utilizar a revisão sistemática como procedimento. De acordo com Sampaio e Mancini (2007) este tipo de pesquisa se caracteriza por “utilizar como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. A busca foi realizada em bases de dados eletrônicas (Google Scholar e SciELO) as quais foram selecionadas por oferecerem um vasto número de periódicos. Como critério, foi estipulado um recorte temporal dos últimos 10 anos (2006 – 2016) e foram utilizadas as seguintes palavras-chave em português: Educação a Distância, Dificuldades e Fórum.

O procedimento contou com três etapas: a) identificação do título b) leitura do resumo e c) leitura do texto completo. Posterior a esta busca, foi identificada a existência de 10 artigos que versam sobre o tema proposto e apresentavam considerações relevantes a pesquisa. Para tanto, estes serão apresentados e discutidos a seguir.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pensando no fórum como o momento de interatividade na EAD, quando a interação não ocorre de forma efetiva encontramos dificuldades para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Segundo De Castro Silva et al. (2016), a necessidade de comunicação com o tutor em tempo real foi uma das dificuldades encontradas por alunos de EAD, visto que o fórum é uma ferramenta assíncrona, onde as pessoas fazem seu uso sem necessariamente estar conectadas no AVA ao mesmo tempo, prejudicando seu funcionamento, uma vez que nem

sempre o aluno encontrará o tutor online no momento que surgir a dúvida, já que a maioria dos cursos em EaD costumam exigir um tempo máximo de 24 horas para respostas. Tal demora pode acarretar a frustração do aluno que anseia pela réplica para dar continuidade ao desenvolvimento da discussão.

Outro problema encontrado na característica assíncrona do fórum é o entendimento do objetivo da discussão no fórum por meio da mensagem de abertura. Muitas vezes a mensagem de abertura não deixa claro ao aluno o direcionamento que ele deve tomar nas discussões, bem como não deixando claros os critérios de participação e avaliação, acarretando a existência de assuntos variados e não pertinentes ao tema (TENÓRIO et al., 2015).

Um aspecto que deve ser foco da atenção dos professores-tutores é mediar o fórum de forma que a discussão se dê de forma agradável, civilizada e interessante a todos. Podem surgir comentários acerca de temas que não são os definidos para discussão, e até mesmo, a discordância de opiniões gerarem algumas situações embaraçosas como indiretas ou ofensas. Para tanto, é imprescindível que o tutor faça o uso da “netiqueta”, oferecendo aos alunos, fóruns mais interessantes, estimulando-os de forma efetiva (BRITO, 2012; DUARTE, 2010).

Outro fator identificado foi o excesso de material proposto para que a partir dele seja realizada a participação no fórum. Textos muito longos e cansativos desanimam os alunos os fazem desistir da leitura crítica, ou ainda, acarreta excesso de comentários por parte de outros alunos, inviabilizando a leitura, culminando em respostas e postagens com temas e discussões que já realizadas anteriormente. Sendo este, mais um fator que além de dificultar, desestimula a participação, tornando sua prática maçante e cansativa (DUARTE, 2010).

Oliveira (2011) e Pinheiro et al. (2013) destacam a falta de domínio sobre as TICs, como fator que afeta diretamente a utilização das ferramentas oferecidas nos AVAs. Nos fóruns também podemos encontrar problemas derivados dessas dificuldades, os alunos podem não conseguir entrar no fórum correto, anexar textos, vídeos ou fotos as suas postagens, bem como ter dificuldade para formatar seu texto e continuar a sequência de respostas aninhadas.

No que se refere ao professor-tutor, Almeida (2008) enfatiza a falta de capacitação adequada para que ele utilize de forma eficiente tais ferramentas. Assim, a falta de instrução por parte da tutoria acaba levando a uma insatisfação por parte dos alunos, provocando a falta de controle no fórum, a falta de estímulo à participação, a falta de organização ou orientações mal explicadas. Segundo Matuchesky e Lupion (2010) todos esses fatores apontam que ainda

faltam investimentos na formação desses profissionais, refletindo assim na qualidade do ensino ofertado e na qualidade da discussão nos fóruns.

4 CONCLUSÕES

Após análise e reflexão dos textos, foi possível concluir que as maiores dificuldades de participação nos fóruns estão intimamente ligadas às limitações do aluno e professor-tutor. No aluno as principais dificuldades são a falta do domínio sobre as TICs e a dificuldade de adaptação para a modalidade de ensino em EAD, essa carência de adaptação influencia diretamente no posicionamento e iniciativa tomada dentro do fórum, prejudicando sua participação e comprometendo a aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor-tutor possui papel determinante nas atitudes do aluno, podendo, portanto, modificar essa realidade de forma positiva, considerando a motivação como elemento principal ou de forma negativa, se houver falta de interesse e inação de sua parte. Portanto, se faz necessário maiores estudos para identificar de forma mais clara e específica o grau de deficiência na formação dos tutores, a fim de seja oferecido um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. C. de S de. *Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência*. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/552008112738PM.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2017.

BATISTA, E. M. *O papel do fórum-online em um curso de pós-graduação Lato sensu a distância: um estudo de caso*. Campo Grande. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/715>>. Acesso em: 18 set 2016.

BICALHO, R. N. de M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 469-484, Jun 2012. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/rm7d6s>>. Acesso em: 01 jan 2017.

BITTENCOURT, I. G. D. S.; BITTENCOURT, I. M.; SANTOS, C. N. *Usabilidade e os problemas do Moodle: o caso da Educação Universitária*. In: 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Maceió. 2011.

BRITO, L. P. L. *Netiqueta e Educação: a importância da etiqueta nos espaços virtuais*. Monografia. Campina Grande: UEPB, 2012.

DE CASTRO SILVA, L. T. et al. Percepções de estudantes de enfermagem sobre educação a distância. *Revista de Ciência e Enfermagem*, Concepción, v. 22, n. 2, p. 129-139, agosto 2016.

DUARTE, S. K. da S. *O uso do fórum na EAD: contribuições pedagógicas*. Portal de Periódicos da PUCRS. Porto Alegre. v. 3, n. 2. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/7885/5573>>. Acesso em: 18 set 2016.

LESSA, S. C. F., *Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil*. *Rev. Brás. de Aprendizagem Aberta e a Distância*. v. 10, 2011. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf>. Acesso em: 01 jan 2017.

MATUCHESKI, F. L.; LUPION, P. T. Potencialidade e limitações do ambiente virtual de aprendizagem em um curso online. *Revista Intersaberes*. Jul/dez de 2010. Disponível em : <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/168/132>>. Acesso em: 11 set 2016.

OLIVEIRA, G. P. O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo, *Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*. Vol. 2, n. 1, 2011.

PINHEIRO, A. L. da F. B. et al. Percepções e dificuldades do aluno na disciplina Metodologia do Trabalho científico na modalidade semipresencial. *Revista Trilha Digital*, v.1, N. 1. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/download/5889/4251>>. Acesso em: 01 jan 2017.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. *A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD*. CEFET-GO. Congresso Associação Brasileira de Ensino a Distância, 12/04/2007. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso em: 01 jan 2017.

SAMPAIO, R.F., MANCINI M.C. Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. *Rev. bras. fisioter.* 2007;11(1):83-9.

TENÓRIO, A. et al. A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 14, p. 55-70, 2015. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2015/04_A_VISAO_DOS_TUTORES.pdf>. Acesso em: 18 jan 2017.