

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Organizadoras

estratégias pedagógicas

i n c l u
s i v a s

na educação
superior

Estratégias pedagógicas



na educação superior

FACOS-UFSM



Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

estratégias pedagógicas



na educação superior

Santa Maria
FACOS-UFSM
2018



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Estratégias Pedagógicas Inclusivas na Educação Superior

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

E82 Estratégias pedagógicas inclusivas na educação
superior / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria
de Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria,
RS : FACOS-UFSM, 2018.
348 p. : il. : 24 cm.

1. Educação superior – Inclusão 2. Educação –
Atendimento especializado 3. Pedagogia – Estratégias
I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria
de Oliveira

CDU 376.1/5
378.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

ISBN: 978-85-8384-069-5

CORPO EDITORIAL

FACOS-UFSM

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Viviane Borelli

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Susana Bleil de Souza (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)
Paulo César Castro (UFRJ)
Monica Maronna (UDELAR)
Marina Poggi (UNQ)
Gisela Cramer (UNAL)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)
ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)
Liliane Dutra Brignol (UFSM)
Sandra Dalcui Depexe (UFSM)

Autores

ADRIANE MELARA – Professora da APAE – Jaguari/RS
drimelara@gmail.com

ALINE CLEIDE BATISTA – Universidade Federal da Paraíba
alinecleide@yahoo.com.br

ANA CLAUDIA CAMARGO – Rede municipal de Ensino de São Paulo
anaclaudia.camargo@gmail.com

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO – Universidade Federal de Santa Maria
anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com

ANGÉLICA DA SILVEIRA MENDES – Universidade Federal de Santa Maria
angelmix92@gmail.com

BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN – Universidade Federal de Santa Maria
bruna.pedagogaufsm@gmail.com

CAMYLA ANTONIOLI – Universidade Federal de Santa Maria
camyantonioli@gmail.com

CAROLINA SILVA DE OLIVEIRA – Universidade Federal de Santa Maria
karoll.16165@gmail.com

CARLOS SANTOS – Universidade Federal do ABC
carlos.santos@ufabc.edu.br

CARMEN ROSANE SEGATTO E SOUZA – Universidade Federal de Santa Maria
carmenrssouza@gmail.com

CESAR AUGUSTO BRIDI FILHO – Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA)
cesar.bridi@fisma.com.br

DAIANE CARVALHO DA SILVA – Universidade Federal de Santa Maria
daianecarvalho.sms@gmail.com

ELIANA PEREIRA DE MENEZES – Universidade Federal de Santa Maria
elianacpm@hotmail.com

ELISABETE MARCON – Universidade Federal do ABC
marcon.elisabete@gmail.com

ELISANE MARIA RAMPELOTTO – Universidade Federal de Santa Maria/RS
elisane2007@gmail.com

ERIKA SUZUKI – Rede Estadual de Ensino de São Paulo
kinha_suzuki@hotmail.com

GISELE ANJOS – Universidade Federal do ABC
anhos.gisele@gmail.com

HADASSA RODRIGUES SANTOS – Universidade Federal do ABC
hadassa.santos@ufabc.edu.br

JESSICA JAINE MARQUES OLIVEIRA – Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA)
jessica.oliveira@fisma.cm.br

JULIAN MONEGO BRUM – Rede municipal de ensino de Santa Maria-RS
julian.brum95@gmail.com

JULIANA CORREA DE LIMA – Universidade Federal de Santa Maria
julianacd@gmail.com

KATIÂNI DO CARMO LAZZAROTTO – Universidade Federal de Santa Maria
katianilazzarotto@hotmail.com

LIANE CAMATTI – Universidade Federal de Santa Maria
lianecamatti@yahoo.com.br

LIDIANE BARRETO ALVES ZWICK – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lidiane.alves@osorio.ifrs.edu.br

LILIAN ROBERTA ILHA SACCOL – Universidade Federal de Santa Maria
liliansaccol@yahoo.com.br

LIZIANE FORNER BASTOS – Universidade Federal de Santa Maria
liza_fb@hotmail.com

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN – Universidade Federal de Santa Maria
lorenamarquezan@yahoo.com

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN – Universidade Federal de Santa Maria
lunazza@gmail.com

MELÂNIA DE MELO CASARIN – Universidade Federal de Santa Maria
melmelca@gmail.com

MÔNICA GRAZIELI MARQUET – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
monimarquet@gmail.com

MORGANA CHRISTMANN – Universidade Federal de Santa Maria
fisiomorganac@gmail.com

NATANA POZZER VESTENA – Universidade Federal de Santa Maria
natanapozzer@hotmail.com

PAULA LIDIANE CEZAR PEREIRA – Universidade Federal de Santa Maria
paulapereiracesar@gmail.com

PRISCILA ARIANE DUCCI ROCHA DINIZ – Rede Estadual de Ensino de São Paulo
priariane@ig.com.br

PRISCILA BENITEZ – Universidade Federal do ABC / Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva
priscila.benitez@ufabc.edu.br

PRISCILA SILVA LINASSI – Rede municipal de ensino de Venâncio Aires-RS
priscilalinassi@yahoo.com.br

RAVELE BUENO GOULARTE – Universidade Federal de Santa Maria
ravele.rbg@gmail.com

ROGÉRIO TIMÓTEO TINÉ – Universidade Federal do ABC
rogerio.timoteo@ufabc.edu.br

SANDRA FELIX SANTOS – Universidade Federal do ABC
sandrafelixstos@gmail.com

SHANNA SCHWARZ KRENING – Universidade Federal de Santa Maria
shannask@gmail.com

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO – Universidade Federal de Santa Maria
silviamariapavao@gmail.com

TAMIRES ALMEIDA – Rede municipal de ensino de São Paulo
tatafernandes12@hotmail.com

TANIA DE SOUZA COSTA – Rede municipal de ensino de Santo André
gui_bella@yahoo.com.br

TATIANE PINTO RODRIGUES – Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA)
tatiane.rodrigues@fisma.com.br

TÍTULO DA OBRA

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Estratégias Pedagógicas Inclusivas na Educação Superior**. Santa Maria: Facos UFSM, 2018.

Sumário

Prefácio	11
Altas habilidades e deficiência intelectual: práticas e pensamentos em uma instituição privada de ensino superior	1
Cesar Augusto Bridi Filho Jessica Jaíne Marques Oliveira Tatiane Pinto Rodrigues	15
Políticas de inclusão e ensino profissionalizante: a gestão da educação especial no IFFar	2
Angélica da Silveira Mendes Eliana Pereira de Menezes	39
Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM	3
Adriane Melara Priscila Silva Linassi Elisane Maria Rampelotto	59
Representações dos professores sobre o surdo e a surdez no curso de capacitação de AEE	4
Adriane Melara Daiane Carvalho da Silva Elisane Maria Rampelotto Katiani do Carmo Lazzarotto Priscila Silva Linassi	83
Estratégias para acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior	5
Juliana Correa de Lima Lidiane Barreto Alves Zwick Mônica Grazieli Marquet Sílvia Maria de Oliveira Pavão	101
A disciplina de libras no ensino superior: reflexões após a primeira década da obrigatoriedade legal	6
Liane Camatti Aline Cleide Batista	123
Revisitando o processo inclusivo em uma turma de educação especial na modalidade a distância	7
Lorena Inês Peterini Marquezan	147
A experiência visual nas produções culturais bilíngues	8
Melânia de Melo Casarin Julian Monego Brum	171

187	Educação superior inclusiva: nuances de um processo em expansão Carmen Rosane Segatto e Souza Carolina Silva de Oliveira Sílvia Maria de Oliveira Pavão Morgana Christmann	9	Estratégia inclusiva no ensino superior: plano educacional individual Paula Lidiane Cezar Pereira Carmen Rosane Segatto e Souza	211
227	Transição entre ensino médio público e educação superior: discussão sobre o público-alvo da educação especial Priscila Benitez; Hadassa Rodrigues Santos; Carlos Santos; Sandra Felix Santos; Elisabete Marcon; Erika Suzuki; Priscila Ariane Ducci Rocha Diniz; Ana Claudia Camargo; Tamiere Almeida; Gisele Anjos; Tania de Souza Costa; Rogério Timóteo Tiné	11	Universidade inclusiva/ acessível: estratégias de captura e permanência do estudante surdo no ensino superior Ravele Bueno Goularte Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	253
277	Atuação do educador especial na educação superior: estratégias pedagógicas inclusivas Natana Pozzer Vestena Bruna Pereira Alves Fiorin	12	Inclusão do aluno surdo no ensino superior: sobre práticas, estratégias e perspectivas Ravele Bueno Goularte Shanna Schwarz Krening	293
313	A contribuição do ensino superior na formação a distância de professores para a educação inclusiva Lilian Roberta Ilha Saccol Liziane Forner Bastos Ana Cláudia Oliveira Pavão	13	Resiliência de universitários com deficiência Morgana Christmann Sílvia Maria de Oliveira Pavão Camyla Antonioli	329
		14		
		15		
		16		

PREFÁCIO

Considerando o contexto das políticas públicas brasileiras, verifica-se que a proposta de educação inclusiva vem sendo mencionada há vários anos, entendendo o direito de todos à educação e à necessidade do respeito às diferenças. Especialmente, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, ampliam-se os movimentos em prol da educação para todos, sendo que nesse cenário, todos possuem os mesmos direitos perante a Lei.

Este movimento toma força na Educação Básica, sendo que especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, se efetiva mais ativamente a implementação também de salas de recursos multifuncionais, discutindo-se a inclusão nas escolas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Nesta perspectiva, tendo ciência da garantia da educação a todas as pessoas, amplia-se também no Ensino Superior o número de ingressos e matrículas de pessoas com deficiência, levando a refletir sobre a necessidade de repensar as ações desenvolvidas nestas instituições, assim como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desse público, neste nível de ensino. A inclusão no Ensino Superior traz novos desafios e provoca inquietações, voltando a atenção para a formação docente, as relações

estabelecidas na universidade, o processo de ingresso, entre outras.

Desse modo, acredita-se na potência que este livro adquire, já que se propõe a aproximar estudos que envolvem práticas, metodologias, estratégias pedagógicas que visam a inclusão do estudante no Ensino Superior.

Quando se discute sobre a inclusão no Ensino Superior é importante destacar que, além de compreender os processos de ingresso destes estudantes com deficiência nas Universidades, é necessário também refletir sobre sua permanência e as diferentes nuances que se fazem presentes no cotidiano vivenciado pelos estudantes e professores em prol da educação inclusiva. Além disso, estes debates precisam se engrandecer, visto que os processos de inclusão e exclusão estão muito próximos, e de alguma forma é necessário fortalecer as ações e iniciativas que visam proporcionar uma educação de qualidade para todos, respeitando os direitos e necessidades de cada um.

12

Como pode ser evidenciado nos textos expostos neste livro, várias são as práticas que oportunizam reflexões sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, surdos, com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, sendo o Atendimento Educacional Especializado um dos serviços ofertado para este público, também neste nível de ensino.

Destaca-se, a partir do conjunto desta obra, a evidência de vários desafios para a inclusão no Ensino Superior, iniciando com a necessidade de organização das instituições, ao que se refere ao processo de inclusão, desde o ingresso, até a permanência e conclusão com êxito do aluno incluído. Nesse contexto há que se considerar que a universidade está passando por mudanças, tendo em vista as suas características históricas e as emergências do mundo contemporâneo. Assim, vislumbram-se discussões e ações, quanto ao ingresso e atenção ao estudante no Ensino Superior.

Outro desafio volta-se à formação dos professores, visto que

no Ensino Superior também são necessários processos de formação e trocas de conhecimentos para desenvolver novas metodologias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, debater sobre as práticas educacionais é importante para que possam ser revistas, repensadas e reestruturadas.

As ações do cotidiano são outro desafio, que envolve não somente as práticas docentes, como também o convívio entre as pessoas, as relações e comunicações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Além das políticas públicas, é também neste cotidiano que se legitimam práticas de inclusão e/ou exclusão no Ensino Superior.

Considerando como último aspecto, enfatiza-se o papel do Ensino Superior (seja público ou privado) na formação (presencial ou a distância), de profissionais para a educação inclusiva, os quais podem exercer uma função importante no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Destaca-se nesta obra, a expressiva quantidade de artigos que envolvem a educação de surdos no Ensino Superior, o que representa também a preocupação com a qualidade da educação para este público que cada vez mais tem ingressado neste nível de ensino, e possui sua diferença linguística que necessitam ser respeitada e estudada.

13

Assim, entende-se que esta obra alerta aos leitores a respeito de vários desafios, práticas, aprendizagens e experiências inclusivas, que ocorrem no Ensino Superior, deixando explícita a necessidade de debates, trocas e fortalecimento destas ações para a efetivação de uma educação mais inclusiva.

Encerrando, entende-se que este livro apresenta um conjunto de textos que contribuem significativamente para refletir a respeito das práticas inclusivas no Ensino Superior, e espera-se que desafie os leitores a novas ideias, pesquisas e intervenções nesta área.

Prof^a Dra. Tatiane Negrini



Cesar Augusto BRIDI FILHO

Jessica Jaíne Marques OLIVEIRA

Tatiane Pinto RODRIGUES

**Altas habilidades e
deficiência intelectual: práticas e
pensamentos em uma instituição privada
de ensino superior**

As instituições privadas de Ensino Superior cresceram muito nos últimos anos, recebendo uma enorme gama de alunos com formas de aprender diferenciadas. Seguindo a legislação vigente, esses alunos recebem cuidados dentro das instituições de ensino, que através de serviços especializados, vinculados ao campo da Educação Especial, buscam adequar necessidades e expectativas no processo de profissionalização desses alunos. A FISMA - Faculdade Integrada de Santa Maria, é uma dessas instituições.

O ingresso de alunos que necessitam de atendimento especializado é uma situação relativamente nova dentro do nível superior, muitas vezes gerando surpresa e apreensão nos seus integrantes, docentes, discentes ou administrativos. Alunos em situações especiais que adentram esse espaço educativo, até então privilegiado para alunos com características cognitivas específicas e formações padronizadas, estabeleceram novas formas de pensar o ensino, o processo de aprender nesta etapa de construção de conhecimento e, conseqüentemente, o perfil profissional dos egressos.

17

Através do relato de fragmentos de duas situações vivenciadas dentro da instituição, buscamos mostrar algumas formas de atendimento dentro da nossa experiência e, principalmente, colocar em xeque as nossas próprias convicções. Esse relato nos permite parar e observar o que foi feito e nos estimular a pensar novas formas de interagir. A FISMA como instituição tem se mostrado aberta a novas experiências neste campo, mas reconhece que engatinha nas ações coletivas e formativas no processo do aprender. Essa, também sabemos, é uma realidade no Ensino Superior e em muitas instituições. Esperamos que as nossas ações possam inspirar, não apenas novas formas de intervir, mas também novos relatos, trocas de experiências e construção de novos saberes sobre a prática.

A LEGISLAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

18

Desde a Constituição Federativa do Brasil (1988), a qual promulgou a “Educação para todos”, o nosso país vem vivenciando diferentes formas de favorecer o ensino e aprendizagem de nossos alunos. Foram vinte anos de mudanças de paradigmas a respeito da educação inclusiva, nos quais a política foi sendo repensada, a partir das necessidades dos alunos que acessavam ao ensino. Até o ano de 2008, pessoas que tinham algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, na tentativa de inserir-se ao ensino regular, muitas vezes tinham seu acesso negado de forma direta ou indireta. A dicotomia do ensino prevalecia desfavorecendo a inserção de todos em um mesmo espaço. Esse desfavorecimento foi acontecendo em todos os níveis de ensino, porém com o movimento Político das pessoas com deficiência, nosso país teve mudanças de perspectivas desde meados da década de 80. A mudança prevista reverteu essa situação através da legislação prevendo “as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior”, sendo este o último nível de ensino o qual iremos focar ao discorrer nesse capítulo. Deste modo, em , todas as instituições de Ensino Superior (IES) deve estar assegurado o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas. Para tanto, vários documentos, em diversos níveis constitucionais e jurídicos reportam e ratificam essa decisão. Entre eles estão, a Constituição Federal/88, art. 205, que garante a Educação como um direito de todos; A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras; E o Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;

Na virada do milênio, em 2000, o Decreto nº 5.296/2004, foram regulamentadas as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, que estabeleciam

as normas gerais e/ou critérios para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determinou que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes e instalações para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, isso incluía também salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Essa condição de acesso, diminuindo barreiras física e tornando os espaços inclusivo a todos, permitiu o início da estruturação arquitetônica e física em todos os ambientes acadêmicos. A acessibilidade física tornou visível necessidades e deu visibilidade àqueles que antes viviam em espaços restritos pelas dificuldades de acesso.

Para além das estruturas físicas, outros decretos direcionaram e asseguraram as diretrizes que envolvem o planejamento e ações no campo relacional e pedagógico. Entre eles estão: o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, . o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino e o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica e assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que prevê, a necessidade de estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, além da Portaria nº 3.284/2003, a qual referenda os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

Para além das perspectivas inclusivas no âmbito educativo, o direcionamento da legislação também se preocupou em estabelecer

uma nova visão junto aos alunos que são público alvo da Educação Especial, permitindo, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Essa forma organizativa de construção das estruturas que acolhem e acompanham o processo inclusivo tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

20

Assim, em 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), houve um movimento intenso da inclusão em nosso país. A partir da obrigatoriedade da matrícula dos alunos nos sistemas regulares de ensino (dos 4 aos 17 anos de idade), as instituições educacionais tiveram que realizar mudanças tanto na estrutura física, quanto pedagógica. Os três principais objetivos da PNEEPEI são: acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008). Tais objetivos desafiam o sistema de ensino até os dias atuais, por contemplarem além do que se propõe nos textos promulgados.

O **acesso**, não diz respeito somente a inserção do aluno e sim a permanência dele no contexto escolar/acadêmico, o que vai impactar nas estratégias pedagógicas favorecidas e adaptadas pela instituição. Os últimos anos representaram uma grande mudança tanto no que se refere ao crescente número de acessos, quanto ao perfil dos alunos que ingressaram em instituições públicas e privadas. O perfil anterior de alunos, nos quais, em sua grande maioria apresentavam boas condições socioeconômicas, perfil educativo de acompanhamento regular pelo sistema vigente, apresentou uma alteração com a presença de alunos em condições sócio econômicas diversificadas, muitas vezes com dificuldades econômicas e com um perfil educativo variado, incluindo muitos com estudos em Educação de Jovens e Adultos-EJA

ou sistemas similares de ensino. Desta forma, o Ensino Superior, passou a ser inserido em um contexto social diversificado do anterior, tendo que se adequar às novas necessidades dos alunos, tanto sociais, quanto cognitivas. O que se percebeu através do ingresso neste novo perfil de alunos foi a necessidade de uma maior flexibilização para o acesso e na compreensão das condições variadas e singulares dos alunos que passaram a percorrer os corredores das instituições.

A **aprendizagem** é um dos fatos mais evidenciados como esquecimento de sua própria função, muitas vezes confundido com a ação de socializar, tal qual cria-se um rótulo de que o acadêmico vai para o meio escolar para interagir, somente. A aprendizagem é um dos principais foco do PNEPEEL. Essa aprendizagem, ou melhor, a forma como a aprendizagem passou a ser concebida sofreu uma grande mudança no âmbito do Ensino Superior. A pluralidade de sujeitos, histórias e singularidades configurou um novo mapa para o ensino e a aprendizagem. A característica dual, de ensinagem voltada para o repasse das instruções e informações, ao ser confrontada com as diversidades sociais e no formato do aprender, precisou ser revisada e reavaliada nestas instituições. Os núcleos de apoio pedagógico passaram a exercer uma papel fundamental no acompanhamento dos alunos e no reconhecimento das suas necessidades. Uma vez que o ingresso não apresentava um perfil homogêneo de alunos, como ocorria até então, as instituições de Ensino Superior precisaram fortalecer seus vínculos com a Educação Especial, reconhecendo as diferenças como parte integrante do seu quadro permanente de alunos.

Como terceiro objetivo, a **participação** contempla além da interação entre professores e alunos, a forma com que são proporcionadas as atividades que todos participam, alcançando a equidade de oportunidade. O reordenamento das estratégias para uma maior participação dos alunos segue o ritmo da manutenção dos ingressos. Nas instituições de Ensino Superior, onde o processo de

formação acadêmica se mescla aos processos de formação de cidadão capazes de atuar dentro do âmbito social e profissional de suas respectivas áreas de formação, a interatividade nos processos formativos ganharam novos contornos. Os debates e ações agora giram em torno das condições inclusivas de diversas categorias anteriormente colocadas à margem, criando uma nova perspectiva e um novo olhar à partir delas. O movimento inclusivo, legalmente liderado pela Educação Especial, fortaleceu a discussão sobre minorias que estavam camufladas ou ignoradas no âmbito acadêmico, permitindo o respeito às suas singularidades e construções próprias. Movimentos como o dos negros, mulheres, índios e identidade de gênero se mesclam e se sobrepõem na realidade atual do universo acadêmico, com as políticas afirmativas. A visibilidade das diferenças alavancou um processo contínuo de reconhecimento não apenas de características próprias a cada indivíduo, mas trouxe à luz a necessidade de discussão sobre a forma como essas características peculiares podem e devem construir suas relações com a aprendizagem e a interação social.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE - A EXPERIÊNCIA DA FISMA

Uma vez estabelecida na legislação, as universidades e faculdades privadas também estabeleceram seus próprios núcleos para acompanhamento de alunos e professores nos processos inclusivos no Ensino Superior. Através dos princípios norteadores que regem as instituições superiores como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ambos reformulados a cada quatro anos, respeitando as políticas vigentes do país e o alinhamento da missão da instituição, na qual almeja: “formar indivíduos através da educação superior, tornando-os profissionais cidadãos capazes de buscar no trabalho o seu desenvolvimento social e econômico, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade”.

Diante desta missão, o PDI é um documento construído pela Instituição de Ensino, embasado por sua filosofia de trabalho e suas diretrizes pedagógicas, orientando suas ações no sentido de buscar seu desenvolvimento, estabelecendo etapas e metas a serem cumpridas. Com a implantação dessas metas, desenvolveu-se a cultura da responsabilidade social, da solidariedade e da cidadania, e ao agregar estes valores ao conhecimento científico e tecnológico, busca-se obter como resultado, a formação de profissionais com capacidade e competências para ascender socialmente, e ao mesmo tempo, conscientes da sua responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável da comunidade, em que está inserido.

Já o PPI, através do seu conteúdo, orienta as práticas de ensino e de aprendizagem na Instituição. Cabe salientar que essas práticas devem condizer com o mundo contemporâneo e a construção deve ser assumida pela FISMA, ficando sob a responsabilidade da diretoria geral, diretoria acadêmica, coordenadores de curso, núcleo pedagógico e de acessibilidade, executar todas as suas ações internas, assim como no âmbito das interações externas, disponibilizando informações e serviços de acompanhamento aos alunos e familiares diante de uma realidade inclusiva.

23

Para que seja possível alcançar êxito em suas ações de ensino, a faculdade conta com serviços de apoio ao discente, dentre eles o Núcleo de Acessibilidade (NAFI) e o Setor de Apoio Psicopedagógico, coordenados por uma educadora especial.

O Setor de Apoio Psicopedagógico é responsável pela organização e o desenvolvimento de serviços de acompanhamento ao corpo discente, visando a qualificação dos processos de aprendizagem dos mesmos e contribuindo para uma melhor trajetória acadêmica. Para atender aos discentes o Setor busca proporcionar um ambiente acolhedor e estimulador, no qual eles possam expor suas dificuldades, barreiras, angústias e sentimentos com relação ao seu processo de aprendizagem. Além disso, são direcionadas estratégias e orientações

de como potencializar sua aprendizagem, organizar-se para o estudo, otimizar seu tempo, entre outras questões que possibilitem tornarem-se agentes do seu processo de aprendizagem e ter sucesso na sua jornada acadêmica

O Núcleo de acessibilidade da FISMA (NAFI) tem como objetivo pesquisar e desenvolver condições de acessibilidade aos discentes, docentes e técnicos administrativos da instituição, que apresentam de forma permanente ou temporária algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida. Para promover a acessibilidade o Núcleo realiza ações em diversos setores, visando efetivar melhorias que contribuam para a inclusão como um todo.

Por Núcleos de Acessibilidade compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2011, p.15).

De Março de 2017 até Maio de 2018, a demanda de procura por atendimentos aumentou gradativamente. A forma com que os acadêmicos buscam pelo atendimento se dá por diferentes meios: pela indicação de professores e coordenação; pela busca individual do aluno; pelo conhecimento através do site; e pela indicação dos próprios colegas que já foram atendidos. Os atendimentos são direcionados e planejados a partir da entrevista e triagem inicial, muitas vezes sendo também direcionados para outros órgãos competentes (como por exemplo, o Serviço de Psicologia, realizado pela Clínica-Escola da FISMA).

Atualmente, o Setor de Apoio Psicopedagógico consta com o registro de 35 acadêmicos, os quais procuraram o setor por diversos motivos, dentre eles os principais foram: Encaminhamento para atendimento psicológico (17 encaminhamentos); Dificuldade de aprendizagem em disciplinas específicas. Déficit de atenção e

concentração (com e sem laudo); Ansiedade elevada; Dificuldade de escrita, interpretação de texto e produção textual; Bloqueio na realização de avaliações; Bloqueio e/ou nervosismo em apresentações em público; Desmotivação em relação ao curso; Dificuldade de interação com professores e colegas; Diagnóstico de Altas Habilidades e busca por estratégias favorecedoras das habilidades em sala de aula; Diagnóstico de Deficiência intelectual e busca por estratégias que complemente seu processo de aprendizagem e Diagnóstico de Bipolaridade e problemas de concentração devido a utilização de fármacos;

Já o NAFI, consta com o cadastro de 21 alunos, sendo sete com deficiência auditiva, três com deficiência visual, dez com deficiência Física, um com deficiência intelectual e um com Altas Habilidades/Superdotação. São 6 alunos do curso de Administração, sete alunos do curso de Enfermagem e nove alunos da Psicologia. Destes alunos, apenas dois frequentam os atendimentos, pois os outros 19 acadêmicos quando realizaram a entrevista inicial no setor, solicitaram as adaptações necessárias para eles, sendo que as mesmas foram realizadas com êxito. Já o contato da Educadora Especial com os professores, permanece de maneira contínua. Assim, é possível auxiliar nas adaptações necessárias, bem como, observar a partir do olhar dos docentes se esses alunos precisam ou não de mais algum apoio dentro ou fora da sala de aula.

ILUSTRAÇÕES CLÍNICAS- FRAGMENTOS DE ATENDIMENTOS

Os relatos de práticas são elementos importante e que completam a teoria, mostrando não apenas uma exemplificação de atividade ou postura frente a uma determinada situação, mas também abrindo novas possibilidades de olhar e interagir aos demais profissionais. Neste texto, optamos por relatar duas situações que

envolvem o atendimento clínico e o processo junto aos demais profissionais da instituição. Um dos relatos apresenta uma condição de trabalho junto a um aluno com Altas Habilidades e o outro relato, uma situação com aluno com deficiência intelectual. Tais casos, associados à realidade de uma instituição privada, com suas especificidades nos mostram a possibilidade de trabalho junto à realidade destes alunos e a necessidade de entrelaçamento com outras esferas de apoio e suporte para além da instituição.

Os relatos apresentam fragmentos ilustrativos dos motivos de procura aos serviços e um breve recorte das atividades interventivas junto aos alunos. Os alunos relatados continuam em curso ainda e, tanto o serviço de apoio do NAFI, quanto professores e demais colaboradores, estão em processo contínuo de interação, aprendizagem e descobertas junto aos alunos.

Ilustração 1: Altas Habilidades

Altas Habilidades/Superdotação (AH), uma das áreas de estudo e atuação da Educação Especial, pode ser conceitualizado como pode tanto ser entendida pelo modelo clássico de Renzulli que define AH por três pontos: Inteligência acima da média; Criatividade (definida como um conjunto de características que engloba curiosidade, originalidade, engenhosidade e disposição para desafiar convenções e tradições); Compromisso com a tarefa (Renzulli, 2012). Porém, também deve ser vista como um elemento mais amplo de manifestação cognitiva dentre os pares, conforme aponta Subotnik; Olszewski-Kubilius; Worrell (2011) em que as AH reflete os valores da sociedade; é manifestada em resultados reais, especialmente na idade adulta; com domínio específico; mostra-se como o resultado da união de fatores biológicos, pedagógicos, psicológicos e psicossociais. Buscando a integração destes dois conceitos, de potencialidades individuais e manifestação dentro de um espectro social, iniciou-se

uma aproximação para o trabalho com uma aluna dentro do NAFI.

A aluna procurou o NAFI portando um laudo de Altas Habilidades (AH), e evidenciando um potencial elevado na área artística e em algumas áreas acadêmicas. Após a entrevista e triagem inicial, foram sendo planejados os números e tipo de atendimento para com a acadêmica.

Neste caso, frente a um diagnóstico já estabelecido previamente de Altas Habilidades (AH) objetivou-se uma proposta de enriquecimento intra e extracurricular em parceria com a aluna e os professores da instituição. Este trabalho foi efetivado através de estímulos em três principais áreas: nas habilidades sociais; artísticas e acadêmicas.

Inicialmente a aluna trouxe ao atendimento relatos sobre as dificuldades que encontrava nas suas vivências diárias, como habilidades sociais, de comunicação e interação, principalmente relacionada às pessoas na qual convivia cotidianamente, como por exemplo seus colegas e professores. Estabeleceu-se um plano de atividades a serem desenvolvidas com a aluna, com o intuito de mapear, acompanhar e reavaliar constantemente as ações a serem executadas, permitindo à aluna e a educadora uma efetiva mudança frente à situação inicial.

Uma das estratégias utilizadas foi realizar simulações de situações em que a aluna apresentava inabilidade para interagir com seus pares e pontuar as atitudes que eram favoráveis para uma boa relação social, como por exemplo, situações de divisões de grupo, apresentação de trabalhos e solicitação de material à professores. A partir dos relatos da aluna, foi possível criar algumas estratégias de conversação, visto que a mesma era muito tímida e descrevia que não conseguia expor suas dificuldades para os professores, e que, mantinha uma relação de amizade apenas com um colega. Além das atividades relacionadas a conversação, outras habilidades como oratória foram aprimoradas, com o objetivo de auxiliá-la a expor

melhor seus sentimentos e se comunicar melhor, direcionando essa comunicação à outros colegas e aos professores.

Nas atividades de comunicação e oratória é importante que o profissional que realiza o atendimento especializado, busque fornecer um espaço de “ensaio” em que o discente sinta-se seguro para errar e gerar questionamentos sobre o que mais o angustia em sua vida acadêmica. Neste caso, a aluna relatou questões sobre como direcionar uma organização de trabalho em grupo, por exemplo, como dividir a fala com o outro colega (para ela esse processo era muito difícil). Pontuou preferir construir seus trabalhos sempre sozinha, visto que, quando era colocada em um grupo os colegas sempre começavam a discutir sobre as partes do trabalho e ao final ela acabava realizando toda a atividade sozinha, objetivando amenizar a situação e também satisfazer a sua ansiedade. Autores como Guignard et al. (2012) relatam que pessoas que apresentam AH podem apresentar simultaneamente outras comorbidades como depressão, hipomania ou ansiedade. Nestes casos, a ansiedade pode apresentar-se sob a forma de perfeccionismo ou altos níveis de exigência, o que pode dificultar a interatividade e as relações estabelecidas socialmente.

28

Na área acadêmica, a aluna foi estimulada através de produção de trabalhos científicos, uma vez que possuía uma excelente capacidade de escrita. O estímulo da produção científica é um dos meios possíveis de estímulo permanente destes alunos, neste nível de conhecimento. Neste caso, pela habilidade e o interesse específico, a escrita, mesmo que de forma científica, permitiu a imersão em um universo amplo e infinito de informações capazes de abarcar as expectativas da aluna. Assim, o enriquecimento curricular previsto para esses alunos foi atrelado à própria formação profissional, permitindo unir conhecimento e motivação em uma mesma atividade.

A aluna pontuava para a Educadora Especial seus principais interesses em temáticas específicas (como por exemplo, inteligência artificial), e assim foi sendo conduzida a escrever artigos para eventos

dentro da própria instituição e fora dela. Pensando em unir o estímulo das habilidades sociais (a qual possuía dificuldade) juntamente com o interesse na escrita acadêmica, foram realizados atendimentos em dupla com outro colega, o qual apresentava interesse na mesma temática de escrita da aluna. Foram realizados cerca de cinco atendimentos em dupla, a fim de proporcionar um espaço de interação e produção científica dos alunos. Essa proposta apresentou uma resposta positiva. A aluna começou a praticar algumas das ferramentas trabalhadas nos atendimentos individuais e demonstrou uma melhora na habilidade de relacionamento interpessoal. Além disso, um trabalho escrito pelos dois alunos em conjunto, ganhou menção honrosa como o melhor trabalho de um evento da instituição, fato este promotor de autoestima e aumento de confiança dos acadêmicos.

Sob o aspecto acadêmico, a aluna relatou possuir muita facilidade em algumas disciplinas e acabava se desmotivando nas aulas, pois ressaltava que as aulas em determinado ponto ficavam “monótonas”. Assim, a partir da mediação da Educadora Especial com os professores, foi orientado para que os mesmos fornecessem materiais “extras” e mais complexos para que a aluna pudesse acessá-los em aula em momentos específicos, favorecendo assim um suplemento a sua aprendizagem e aprofundamento nas áreas em que ela tinha o maior interesse. Essas estratégias obtiveram êxito, e segundo a aluna, a mesma conseguiu ter um maior engajamento nas disciplinas em que realizava.

Por fim, na área artística, foi sendo realizado trabalhos paralelos com a aluna. Foi trabalhado com a confecção de histórias em quadrinhos (habilidade principal da aluna) para o mesmo evento em que escreveu o trabalho científico. Ela mostrou-se gratificada de expor seu trabalho no evento e de poder compartilhar na página do mesmo, a qual toda comunidade acadêmica visualizava. Também foi sendo disponibilizado parte do atendimento para que ela trouxesse seus desenhos e contasse um pouco da história, que anteriormente

não divulgava à ninguém.

Os processos estabelecidos junto à aluna buscaram, durante o período, estabelecer uma relação de vinculação junto ao ambiente de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula e do espaço acadêmico, ao mesmo tempo que priorizava uma autonomia no seu processo formativo. Nestes aspectos, a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o seu próprio pensamento (e seu processo de aprendizagem), servem como linha condutora das ações de apoio do NAFI. A metacognição e o seu monitoramento global de competência e dos recursos podem promover a capacidade de alcançar os objetivos para a melhoria da experiência no aprender. Os processos de planejamento, monitoramento e autoavaliação contribuem para o sucesso e a competência, fazendo o sujeito reconhecer-se em seus processos como aprendizes e atores (Sastre-Riba, 2012).

Ilustração 2 : Deficiência intelectual

A Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), segundo o DSM-5 (2014), é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático. Deve preencher três critérios que estão ligados à (a) déficits em funções intelectuais, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato e juízo; (b) déficits em funções adaptativas com fracasso em atingir os padrões de desenvolvimento esperado e, que para que sejam considerados “déficits” intelectuais, (c) tenham iniciado ao longo do seu desenvolvimento. Essa condição reflete tanto no aspecto cognitivo, como também na forma de interação e estabelecimento das relações sociais e de vida prática. A condição individual, associada às suas vivências e estímulos ao longo de todo o desenvolvimento determinam os aspectos qualitativos da construção intelectual do sujeito.

No primeiro semestre de 2018, chegou até o NAFI uma acadêmica com 24 anos de idade com o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) desde os 15 anos de idade. Seu histórico acadêmico já apresentava uma desistência de outro curso em que estava cursando anteriormente. Após a entrevista inicial, foram delineados os próximos atendimentos e uma metodologia de intervenção junto à aluna que a aproximasse da realidade da sala de aula.

Uma das primeiras ações junto à aluna foi a construção de uma agenda semanal, na qual ela trouxe sua rotina planejada com todos os horários. Em geral, pessoas com DI precisam de explicações mais detalhadas e objetivas, sendo assim foram sendo nomeadas as atividades para que ela entendesse como preencher (por exemplo, almoço, descanso, estudo...), ao final ela compreendeu e assinalou corretamente. Nesse momento foi possível perceber a lacuna no item “estudar”, pois na maior parte do tempo livre ela escreveu “descanso” (em amarelo). Foi possível perceber que a aluna precisava de um melhor direcionamento para que conseguisse impor regras sobre seu tempo de estudo. A clarificação das atividades e a aproximação da realidade acadêmica para essa aluna, serviu de base para as intervenções posteriores. Ainda apresentado um pensamento com elementos concretos, com poucas possibilidades de inferências ou de construções simbólicas mais elaboradas, a ação pedagógica visou aproximar o nível de compreensão possível aos objetivos a serem alcançados. Partindo de algo concreto, a aluna pode visualizar e compreender o seu papel na aprendizagem e a amplitude das tarefas acadêmicas na sua nova realidade.

Com base na agenda, foram construídas uma sequência de atividades a serem cumpridas. Foram separadas as várias disciplinas no quadro da agenda, para que conseguisse disponibilizar um tempo de estudo para cada uma delas. Essa ação serviu como forma de estabelecer uma percepção individualizada, porém dentro de um contexto maior. Estabelecer relações menor-maior e elemento-

conjunto, permitem auxiliar a fixar os elementos previamente estabelecidos cognitivamente (concretos/conhecidos) e ampliar a percepção para um outro patamar em direção a inclusão de novas variáveis (pensamento abstrato/ inferência).

A acadêmica seguiu corretamente a agenda, estabelecendo-se uma comunicação de acompanhamento por email, como forma de incentivo à escrita e ao domínio do universo virtual. A aluna, nestes emails, relatava suas atividades e suas dificuldades em executá-las. As propostas repercutiram na sua rotina e na percepção da família sobre o seu empenho no estudo, permitindo à aluna um maior reconhecimento e incentivo junto ao seu núcleo familiar.

32 Após a organização da rotina, foi iniciado um trabalho de mediação com os professores, na qual foram sendo direcionadas ações sugestivas para que os mesmos pudessem aderir em suas disciplinas, de acordo com o desempenho da acadêmica, facilitando e favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Algumas das sugestões e adaptações necessárias, que foram dirigidas aos professores, com o auxílio da Educadora Especial:

Para acompanhamento em sala de aula, foram oportunizadas atividades de monitoria na sala de aula ou outro espaço de aprendizagem em grupo. A aluna foi direcionada a trabalhar com colegas e grupos, minimizando as dificuldades na iniciativa de interação. Outras atividades em aula incluíam solicitar pesquisas na internet, na sala de informática, que complementassem os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula. Essa atividade auxiliou a fixação e ampliação das conexões cognitivas frente aos conteúdos estudados, servindo como um complemento aos estudos ministrados e motivando-a na autonomia para a busca. Foi construída a alternativa de fotografar o conteúdo do quadro, possibilitando que o aprendizado pudesse ser estabelecido em outro tempo-espaço, conforme a necessidade da aluna. Nem sempre a acadêmica conseguia copiar o conteúdo exposto com a mesma destreza e agilidade dos demais

colegas, sendo este dispositivo um facilitador das atividades extra-classe.

No âmbito das avaliações, junto a professores e supervisores, foram disponibilizado os conteúdos de forma pontual com uma devida antecedência para que pudessem ser revisados por meio dos estudos. No caso de avaliações objetivas, foram construídas de forma a conter um teor pontual, com questões mais diretas e simplificadas. Para os trabalhos em aula, foram utilizadas as mesmas indicações. Para exemplificar esse modelo, os professoras utilizaram questões objetivas como: falso/verdadeiro; certo e errado; sempre/jamais; priorizando duas alternativas/opções, ou no máximo três (A, B ou C) sem utilizar a estrutura da Avaliação dividida em coluna, e sim, sempre em linhas. Avaliação oral foi outra modalidade utilizada e que é pertinente em casos específicos de alunos com DI, quando realizado de forma individual e separada.

As avaliações com consulta também foram outra estratégia utilizada, a partir de material de apoio com resumos e esquemas das disciplinas. Mesmo nestas situações o material de apoio apresentava os conteúdos mais reduzidos. O tempo de realização das avaliações também foi outro elemento sinalizado junto aos professores. Períodos mais longos, muitas vezes com as avaliações divididas em mais de um dia ou em outros locais nas dependências da instituição, como a Coordenação, Biblioteca ou Núcleo de Acessibilidade, puderam ser utilizados como forma de adaptação curricular.

O auxílio estabelecido através das estratégias adaptativas permitiram que a aluna encontrasse um motivação para a continuidade dos estudos, assim como estabelecesse uma nova relação com o aprender e a aprendizagem. Essa mudança que também atinge ao corpo docente tem o efeito refletido em novas concepções didáticas e avaliativas junto aos conjunto de alunos como um todo.

NOSSO APRENDIZADO, À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que atingem o Ensino Superior, são frutos de um processo de políticas afirmativas e um processo de inclusão estabelecido no início do século. Os alunos que iniciaram o processo inclusivo, ainda de forma desacreditada, há mais de 20 anos, chegaram e abriram portas para os que lá estão hoje. O Ensino Superior que sempre foi lugar de excelência cognitiva precisou flexibilizar-se e reconhecer suas próprias limitações conceituais.

Nossas ilustrações ao longo do texto demonstram essa realidade modificada. A ampliação de oferta de instituições de ensino de graduação e pós-graduação, no âmbito das instituições privadas, tornou essas instituições, em números brutos, os maiores centros de acolhimento de situações características do campo da Educação Especial. Os processos inclusivos chegaram ao seu ponto máximo dentro da formação até agora, tendo que se organizarem para a formação de profissionais com características cognitivas diferentes do que era estabelecido normativamente até então.

Os casos relatados mostram as dificuldades em estabelecer relações, parâmetros cognitivos e sociais, além de metodologias que abarquem diferenças. Se por um lado, o déficit cognitivo deve ser olhado e reordenado dentro da aprendizagem vigente, com perfil definido de egresso e competências profissionais, por outro, esse aporte é insuficiente para alguns alunos. O que se estabelece não é apenas uma recebimento incondicional de alunos e capacidades, mas sim, uma nova forma de conceber profissão e sociedade.

A FISMA é uma instituição nova, com dez anos de atividade e nasceu dentro dos processo inclusivos, atendendo as exigências previstas em leis. Diferentes de outras instituições, os parâmetros são estabelecidos a priori, já na sua constituição como instituição de ensino, e não são frutos de mudanças dentro de um regimento, o que

permite que o corpo docente e discente seja constituído dentro do que está previsto na lei. Se por um lado, a formação dos professores, em suas instituições de origem não previam esse aspecto inclusivo, agora, professores e alunos em formação vivenciam cotidianamente esse momento de transformação. Percebe-se claramente os questionamentos cotidianos de ambos, porém, percebe-se também, que através dessa vivência, e nas relações com os colegas/alunos, muito se aprende coletivamente. Também reitera-se a importância de um Núcleo de Acessibilidade bem estruturado, o qual receba o suporte da instituição para que se possa mediar as ações inclusivas do Ensino Superior, bem como auxiliar nas práticas e formações sobre esse novo perfil acadêmico que evidenciamos ao longo do capítulo e que a Educação Especial se torna fundamental nesse contexto.

A construção da cidadania está também no acesso e na continuidade permanente não está apenas em repensar as práticas educativas que se estendem para além do aspecto meramente cognitivo, mas que ajudem a compreender, em todos os níveis, as diferenças e as formas como cada um pode contribuir e se apresentar socialmente e profissionalmente. A ampliação e contínua modificação das metodologias para a aprendizagem, da mesma forma que a elaboração de conteúdos é sempre um processo exaustivo em qualquer nível, seja coordenação, docência e ou discência. Contudo, é claro para aqueles que participam, que não se pode mais continuar a segregar pessoas e o acesso ao conhecimento, sob alegações de incapacidade cognitiva ou dificuldade de adaptação ao meio. Essas práticas, abolidas pela legislação e pela consciência social, devem nortear as atividades afirmativas dentro das instituições de Ensino Superior, como forma de sublinhar um movimento social que espera e acredita em mudanças verdadeiras.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei 10.048/2000. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm

BRASIL. Lei 10.098/2000. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Eletrônico - 20/12/2000, Página 2 (Publicação Original). Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25 ago, 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956/2001. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 25 ago, 2018.

BRASIL. Portaria nº 3.284/2003. **Diário Oficial da União**. Nº 219, 11/11/2003, Seção 1, P. 12. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 25 ago, 2018.

36

BRASIL. Decreto 5.296/2004. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/12/2004, Página 5 (Publicação Original). Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>> Acesso em: 25 ago, 2018.

BRASIL. Decreto 5.626/2005. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 25 ago, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.773/2006, **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>> Acesso em: 25 ago, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

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

GUIGNARD, J.H.; JACQUET, AY; LUBART, TI. Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? **PLoS One.** 2012;7(7):e 41043. doi: 10.1371

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

RENZULLI J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: a four-part theoretical approach. **Gifted Child Q.** 56, 2012, 150-159. doi: 10.1177/0016986212444901.

SASTRE-RIBA S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. **Revista de Neurologia**, 2012; 54 (Supl 1): S21-9.

SUBOTNIK, R.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. **Psychological Science Public Interest.** 2011 Jan;12(1):3-54. doi: 10.1177/1529100611418056.



2

Angélica da Silveira MENDES

Eliana Pereira de MENEZES

Políticas de inclusão e ensino profissionalizante: a gestão da educação especial no IFFar

A produção de diretrizes legais que amparam a matrícula e permanência de sujeitos com deficiência nos diferentes níveis de ensino que constituem a educação brasileira passa a se fortalecer no país na década final do século XX. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394 de 20 de dezembro 1996 temos visto a proliferação de políticas que visam normatizar, regulamentar e garantir a inclusão nos espaços regulares de ensino a uma parcela da população historicamente produzida como inapta para nesses espaços aprender e se desenvolver.

Entendemos que esse contexto educacional inclusivo passa a ocupar lugar importante nas ações de Governo com o fortalecimento da influência da racionalidade neoliberal norte-americana no país. A partir dessa racionalidade importa garantir que um número máximo de sujeitos conquiste condições de concorrência e ocupem um lugar nas redes de produção e de consumo operadas pelas tramas da economia. Garantir a produção de sujeitos aptos ao jogo econômico do neoliberalismo pressupõe uma ressignificação no olhar destinado aos sujeitos público-alvo da educação especial, que passam a não mais ser o foco prioritário de ações de assistência. Temos então um deslocamento do sujeito da assistência para o sujeito da educação, que é conduzido a assumir o auto investimento como um princípio de vida, na busca da conquista de um modo de existência menos dependente e mais autônomo.

41

Nesse contexto o ingresso dos sujeitos com deficiência no ensino superior e profissionalizante ganha destaque, o que nos mobiliza a realizar o estudo que deu origem às discussões aqui apresentadas, cujo objetivo buscou compreender a gestão das práticas de educação especial no âmbito do Instituto Federal Farroupilha - campus Jaguari e São Borja - visando à garantia do ingresso e permanência de discentes com deficiência na instituição.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, possibilitou um aumento considerável no que tange a

inserção de alunos na educação profissional e tecnológica (atualmente no ensino superior também), visando promover o desenvolvimento sustentável das regiões em que estão implantados. A partir de 2008 a Lei n. 11. 892, de 29 de dezembro, instituiu a criação dos Institutos Federais no território brasileiro, os quais apresentam prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. A referida Lei apresenta a organização e localização de cada instituição, bem como a finalidade destas no que se refere ao ensino ofertado, como pode ser observado no seguinte excerto (BRASIL, 2008).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, p. 3).

Dessa forma, os Institutos têm ganhado força no espaço formativo acadêmico, possibilitando novos olhares para a educação e também novas discussões. No contexto do presente estudo, tais discussões possuem o foco específico nas ações de educação especial desenvolvidas no contexto das políticas de inclusão escolar.

Para a efetivação da pesquisa elegemos como documentos iniciais de análise a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) e a Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, Brasil (2008), que instituiu a criação dos Institutos Federais, explana a finalidade e organização de cada instituição e ainda a localização destas. A partir desses, acabamos direcionando o foco analítico aos Planejamentos da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) do IFFar - campus de Jaguari e campus de São Borja. Nesses documentos são apresentadas as funcionalidades e organizações dos atendimentos ponderados aos alunos com

Deficiência. Ainda compondo a documentação analisada, temos a Resolução CONSUP 015/2015, Brasil (2015), a qual aprova e regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do IFFar. Para fins didáticos, organizamos tais documentos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Documentos analisados durante o estudo

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).	Institui a criação dos Institutos Federais.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).	Garantia dos direitos dos alunos com Necessidades Educacionais e Especiais em processo de inclusão escolar.
Regimento Geral dos Institutos Federais Farroupilhas.	Organização administrativa dos Institutos Federais.
Planejamentos da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) dos Institutos Federais de Jaguari e São Borja (CAI, 2015;2016).	Organização das ações desenvolvidas com os alunos incluídos nos IFFars.
Resolução CONSUP 015/2015 (BRASIL, 2015).	Institui como deve ocorrer os Atendimentos Individuais nos espaços dos IFFars.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, passamos a trabalhar na materialidade indicada, procurando pelas recorrências discursivas que nos permitissem compreender as ações de educação especial que buscam garantir o ingresso e permanência de alunos com deficiência na instituição. Segundo Minayo (2010, p.22) a pesquisa qualitativa “ocupa-se das Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Após estudo de tais documentos foi possível perceber a

necessidade de complementação dos dados obtidos a partir dos documentos, o que resultou na realização de uma entrevista com a professora de educação especial que atua na Coordenação de Ações Inclusivas – Reitoria e Pró-Reitoria de Ensino do IFFar. A união dos documentos e da entrevista possibilitou um exercício analítico sobre a gestão das práticas de educação especial no contexto do ensino profissionalizante. Na sequência do texto apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida, organizado para fins didáticos em dois momentos: um primeiro onde discutimos possíveis articulações entre educação inclusiva e ensino profissionalizante no Brasil e, um segundo, onde tomamos alguns fragmentos dos documentos citados e procuramos analisar a gestão das ações da educação especial no IFFar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: BREVE DISCUSSÃO

44

Ao adentrarmos no século XX vimos no país o fortalecimento de uma racionalidade de governo orientada por princípios neoliberais, em que se exige um maior investimento do sujeito sobre si mesmo. Seria esse auto investimento aquilo que poderia, supostamente, garantir a cada um condições de concorrência (e sobrevivência?) nas tramas da econômica. Para que se atinja tal objetivo - formar sujeitos capazes de concorrência - temos um Estado que aliado à escola, passa a produzir diretrizes educacionais a partir do foco no empreendedorismo.

A gestão institucional e a autogestão, seguindo a lógica da empresa, desenvolvem um papel central nesse sentido. Para que o capitalismo siga se desenvolvendo, considera-se necessário que o empreendedorismo se transforme em um fenômeno de massas, ou seja, não se constitua apenas como a particularidade de uns poucos, mas se transforme no atributo de um povo (LÓPEZ RUIZ 2007, apud KLAUS; MENEZES; TURCHIELLO, 2015, p. 04).

Essa lógica empreendedora ultrapassa os limites do mercado

e da economia, constituindo-se como um princípio que organiza as relações entre os sujeitos, produzindo, por sua vez, modos de vida na sociedade contemporânea. Tais modos de vida tomam a autogestão e o auto investimento como metas, e responsabilizam individualmente cada sujeito pelas suas conquistas e os seus fracassos. Para Sennett (2006, apud KLAUS; MENEZES; TURCHIELLO, 2015, p.09) “esta celebração da autogestão não é propriamente inocente. Com isso, a empresa não precisa mais pensar de maneira crítica sobre sua responsabilidade em relação àqueles que controla”. Cabe a cada um de nós, exercermos sobre nós mesmos o papel de controle com relação às cobranças por melhorias e buscas por avanços profissionais.

É nesse contexto de políticas neoliberais que a educação profissional foi ganhando novos ajustes, conforme o documento Educação Profissional: Legislação Básica (BRASIL, 2001) do Ministério da Educação, passando a ser ofertada em Centros Federais de Educação Tecnológica.

45

Art. 4º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica terão estrutura organizacional e funcional estabelecidas em Estatuto e Regimento próprios, aprovados nos termos da legislação em vigor, ficando sua supervisão a cargo do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 2001, p.08).

Considerando a produção de sujeitos que assumam a necessidade de permanente investimento em si mesmos, torna-se possível visualizar a produtividade de investimentos do Governo na Educação Profissional. Nessa perspectiva, instituem-se no Brasil a partir do ano de 2008, conforme já anunciado anteriormente, os Institutos Federais, com o objetivo de ofertar Ensino Profissional Tecnológico conforme as necessidades de cada região. Em meio a essas considerações é sancionada a Lei nº 11.892, de Dezembro de 2008 que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências”. Esta Lei apresenta em sua redação as regiões que recebem os Institutos e também a organização desses, sendo importante destacar que as variações de cursos ofertados dependem das regiões em que os campus são implantados.

Cabe aqui destacar que também em 2008 deu-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dá ênfase à necessidade de efetivação das diretrizes legais (produzidas na perspectiva da inclusão escolar no país desde o final do século passado) com vistas a construção de um sistema de ensino que garanta à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Ao ser produzida, também a partir de uma racionalidade neoliberal, tal Política apresenta princípios que visem a produção de sujeitos com deficiência que possam se incluir e permanecer nas tramas sociais, participando de relações econômicas.

46

Nesse contexto, torna-se oportuno analisar como Educação Profissional e Educação Inclusiva têm se articulado e quais os efeitos dessa articulação na organização das práticas escolares, que por sua vez incidem na produção de subjetividades. Segundo Menezes (2011),

[...] para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade, tomando na Contemporaneidade, com matriz de inteligibilidade para o desenvolvimento de suas práticas, princípios neoliberais (MENEZES, 2011, p. 68).

Produzidas a partir de uma racionalidade neoliberal, as políticas sociais passam a ser visualizadas como estratégias de capitalização de todas as classes econômicas e não mais como compensatórias, visando assim que a todos seja ser garantido o acesso à concorrência (FOUCAULT 2008a, apud KLAUS, 2016). Isso nos possibilita pensar na pessoa com deficiência como elemento constituinte dessa organização

social e nesse sentido, segundo Menezes (2011).

[...] a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de auto investimento para a permanência nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade (MENEZES, 2011, p. 68).

Na intenção de uma preparação para a concorrência passamos a presenciar o ingresso dos sujeitos com deficiência no ensino técnico e/ou superior, onde buscam conquistar um diploma que poderá lhes proporcionar essa “vida em sociedade” de forma produtiva. Nesse sentido cabe compreender como as instituições têm se organizado e gestado as ações que desenvolvem com vistas à inclusão desses alunos, de forma a garantir além do acesso, sua permanência e aprendizagem.

47

A GESTÃO DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFFar

A organização das práticas escolares a partir do ideal de gestão escolar constitui um dos princípios centrais das políticas educacionais do país atualmente. Trata-se de uma forma de organização escolar onde se estabelece a descentralização das ações do Estado, que passa a não mais determinar verticalmente como as práticas devem ser operacionalizadas no espaço da escola. Nessa lógica, a escola (supostamente) ganha maior autonomia sobre suas ações, ao mesmo tempo em que assume maior responsabilidade sobre as mesmas.

Esse “redesenho social”, como refere Klaus (2016, p.17), tem destaque após a 2ª Guerra Mundial, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, em que há uma mudança de ênfase da administração para gestão no contexto econômico e social. Nesse período pós- 2ª

Guerra Mundial já é possível evidenciar mudanças na forma de tratar a pobreza, nesse sentido passa-se a produzir a ideia de (sub) desenvolvimento, ou seja, surge a necessidade de um processo voltado a planejamentos modernizados, centralizados na economia e sendo assim há a necessidade de “capitalização de todas as classes” (KLAUS, 2016, p. 17).

Tal intuito de capitalização das classes econômicas é defendido a partir do argumento de que faz-se necessária a criação de uma sociedade igual em possibilidades, e nessas proporções a ideia de assistencialismo perde sua força. Em outras palavras, não significa deixar de assistir aqueles localizados em situação de vulnerabilidade social, mas criar possibilidades de crescimento para todos no que tange as práticas educacionais e de trabalho, preparando os sujeitos para as relações de concorrência.

48

Nessa perspectiva, no que se refere à Educação, passa-se a falar em uma gestão descentralizada com a intenção de dar maior autonomia às escolas, o que não significa uma abstenção do Estado para com o sistema de ensino, mas sim um “alargamento” deste (FOUCAULT, 2008a, apud KLAUS, 2016, p. 79). Para que isso se torne possível há de se desenvolver em nós mesmos, seres constituintes dessa sociedade, a já citada proposição de permanente auto investimento, o que produz, como refere Klaus (2016) uma sociedade de sujeitos empresários de si mesmo.

Considerando o imperativo da produção do sujeito que assume como sua a responsabilidade de investir, sem cessar, em si mesmo, buscamos compreender se o indivíduo com deficiência vem sendo capturado por esses discursos, ingressando no ensino profissionalizante, e ainda como, ao ingressar, são preparados para essa vida de concorrência. Interessa-nos saber como as ações têm sido gestadas no âmbito da educação profissionalizante para que a conquista da autonomia e do investimento em si se concretize.

Os números abaixo, indicam dados de matrículas de alunos

com deficiência no IFFar.

Quadro 2 – Número de matrículas de alunos com Deficiência efetivadas no IFFar

Campus	Curso	Inscritos/Vagas para Cotistas PcD	Matrículas Efetivadas
Alegrete	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	1
Santo Augusto	Curso Técnico em Administração Integrado	1	1
	Curso Técnico em Informática Integrado	2	2
	Curso Superior de Tecnologia em Alimentos	1	0
Panambi	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado	2	2
	Curso Técnico em Pós-Colheita Subsequente	1	0
	Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas	2	0
Santa Rosa	Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos	2	0
	Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet	1	0
	Curso Técnico em Móveis Integrando	3	2
	Curso Técnico em Alimentos Subsequente	1	0
	Curso Técnico em Administração Subsequente EAD	4	4

	Curso Superior de Bacharelado em Administração.	2	2
	Curso Superior de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo.	8	2
São Borja	Curso Técnico em Informática Integrado	1	0
	Curso Superior de Bacharelado em Sistemas de Informação	1	1
	Curso Superior de Licenciatura em Física	1	1
	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	2	2
	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	6	1
Frederico Westphalen	-----	-----	-----
Jaguari	-----	-----	-----
Santo Ângelo	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado	1	-----
Uruguaiana	Curso Técnico em Informática para Internet Concomitante	1	1
Total		47	22

Fonte: Adaptado Planilha de Acompanhamento Estudantes cotistas IFFAR 2017.

Esse quadro foi construído a partir de informações retiradas da Planilha de Acompanhamento Cotistas do IFFar de 2017. As informações que constam na tabela acima dizem respeito aos cursos que tiveram procura por cotistas com deficiência (PcD) e o número de matrículas efetivadas após o processo seletivo. Portanto, quando os cursos não apresentaram procura por parte dos alunos com

deficiência, não há dados indicados no quadro, como no caso do Campus de Jaguari.

Os dados apresentados no Quadro 2 indicam os cursos de interesse dos alunos com deficiência no último processo seletivo realizado (2017) e também inscritos pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Observando o quadro podemos verificar que os Institutos Federais têm ofertado vagas para cotistas, acarretando na possibilidade de uma procura maior dos alunos com deficiência aos cursos de ensino técnico ou ensino superior no país. Isso tem sido possível também pela implementação de Cotas nessas instituições, como sugere a Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016a, p.1).

Essa lei como refere o excerto acima, garante o direito de ingresso de pessoas com deficiências nas instituições federais. Seguindo essa linha os Institutos Federais passaram a se organizar de modo a estarem aptos para receber alunos com deficiência. Com isso a resolução 015/2015 “Aprova o Regulamento do AEE no Instituto Federal

de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha”. Essa resolução orienta sobre como deve ser o trabalho realizado nesse espaço de atendimento especializado, apresenta alguns objetivos a serem desenvolvidos como “acompanhar e orientar, individualmente, os estudantes público-alvo da educação especial” [...] bem como “orientar os docentes quanto às adaptações dos materiais pedagógicos para as disciplinas” (BRASIL, 2015, p. 06). No que tange o IFFar, o profissional da Educação Especial precisa estar em articulação com a Coordenação de Ações Inclusivas para que possam garantir um processo de ensino e aprendizagem qualificado.

52

Na perspectiva do atendimento direcionado a todos sem distinção, foram sendo implantadas ações compartmentadas nas instituições de ensino profissionalizante, as Ações TECNEP-Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Nesse sentido, o IFFar passa a se organizar conforme as orientações políticas, as quais apresentam a proposta de criação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais e Especiais (NAPNE), vinculado as Coordenações de Ações Inclusivas de cada Campus. No espaço do NAPNE ocorre o Atendimento Educacional Especializado, pelo profissional de Educação Especial, segundo a Resolução 015/2015, conforme descrito abaixo:

Acompanhar a vida escolar destes estudantes e estimular as relações entre instituição escolar e família, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como mediador entre docentes, estudantes, gestores, são atividades da comissão do NAPNE e como fundamentais para garantir a inclusão em nosso Instituto. BRASIL (2015).

Ainda no âmbito dos atendimentos especializados, cabe ressaltar que em alguns campus não há oferta de AEE, conforme a Coordenadora de Ações Inclusivas – Reitoria e Pró-Reitoria de Ensino do IFFar. Em entrevista com a Coordenadora da CAI-Reitoria, ela explica que “o campus que não tem o serviço do AEE precisa tentar

convênio com a prefeitura do município” considerando que esse atendimento é uma garantia legal.

Essas práticas educacionais especializadas realizadas nos contextos dos IFFars e também das escolas regulares se fazem necessárias a partir do momento em que se passa a idealizar um indivíduo produtivo que possa dar retornos à economia social. Este é um jogo, em que todos nós estamos inseridos, como alerta Kraemer (2014):

Na busca pela garantia de segurança social, todos estão a entrar no jogo do mercado. Nesse jogo não há a possibilidade de ficar de fora pela atuação de uma força motriz que busca a minimização de todo e qualquer risco social e potencializa a capacidade individual apta a concorrência. No viés da economia neoliberal, pelas políticas educacionais inclusivas, todos então, passam a ser convocados a participar do jogo da inclusão escolar (KRAEMER, 2014, p. 4).

No fragmento acima encontramos uma possibilidade de análise que vem ao encontro da discussão que temos tentado construir no decorrer dessa escrita, a partir da compreensão de que a produção de sujeitos autônomos e capazes de produção fortalecem o projeto de uma sociedade mais segura, produtiva e destinado ao progresso econômico. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam de alguma forma adaptar-se para formar indivíduos que ao se assujeitarem a lógica neoliberal, passam a exercer o necessário auto investimento permanente.

Nessa perspectiva identificamos que a atuação da Educação Especial tem sido muito potente no contexto do IFFar. Tais ações, realizadas em consonância com o NAPNE, nos mostram que as práticas estão reguladas a partir da necessidade de garantir a efetiva participação dos alunos nas práticas escolares. Uma participação pautada na autonomia, mobilidade e aprendizagem, e que assim pode garantir a permanência dos alunos com deficiência na instituição,

tornando-os suscetíveis às práticas de subjetivação colocadas em operação pelos discursos que ali circulam e que, como temos apontado, são produzidos dentro da lógica do mercado.

Como podemos observar nos excertos a seguir, além dos atendimentos individualizados no contexto da sala de recursos, o/a profissional da Educação Especial tem de estar em constante articulação com os professores, de modo que se encontrem possibilidades (recursos pedagógicos) de inserção, permanência e apropriação sobre as atividades formativas.

Art.5º são atribuições do profissional que atua no AEE.

VIII – Estabelecer articulação com os professores das áreas específicas, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

54

Resolução CONSUP Nº 15/2015

Promover o acesso, a participação, a mobilidade e a permanência dos discentes com NEEs.

Garantir a participação, permanência e êxito dos estudantes com NEEs e com deficiência nos Cursos do Campus.

Planejamento CAI – Campus Jaguari (2016), Campus São Borja (2015).

Participação, mobilidade, permanência e êxito aparecem aqui como princípios da atuação da educação especial no IFFar. Não se trata então de estimular qualquer forma de permanência na escola, mas uma permanência com êxito nas aprendizagens e habilidades necessárias para sua atuação profissional. Temos assim um aluno que ao encontrar condições de participação e mobilidade na instituição,

pode sentir-se mais estimulado para investir em si mesmo em busca de aprendizagem. Nesse sentido, Klaus (2016, p.44) afirma que

[...] à escola caberia estimular os alunos para que eles desenvolvessem a capacidade e o gosto pela aprendizagem. (...) Os métodos ativos são considerados fundamentais, pois permite a participação dos alunos e possibilitam que cada um aprenda a ter domínio de si.

Dessa forma, temos a lógica quanto mais estímulos para a aprendizagem, maior a busca por auto investimento. A autonomia aparece aqui como um atributo do sujeito que realiza o auto investimento, uma vez que só é capaz de auto investimento aquele é autônomo para isso, ao mesmo tempo em que indica um efeito das práticas desenvolvidas, pois quanto maior aprendizagem, maiores condições de vida autônoma na sociedade.

Os questionamentos aqui apresentados são combustíveis de reflexões que neste momento apresentamos no intuito de pensarmos juntos. Essas discussões e reflexões nos possibilitam continuar acreditando no processo de inclusão no âmbito escolar (em todos os níveis), de forma atenta ao modo como gerimos nossas práticas, uma vez que estamos todos nós inseridos no jogo da competitividade neoliberal, e nessa condição de sujeição acabamos provocando efeitos na produção dos outros sujeitos.

55

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a investigação que origina as discussões aqui apresentadas, tínhamos como intenção analisar a gestão das práticas da educação especial no âmbito do Instituto Federal Farroupilha - Campus de Jaguarí e Campus de São Borja, visando a garantia do ingresso e permanência de alunos com deficiência na Instituição.

Na construção do estudo, durante a operação do exercício de análise dos materiais elencados partimos do pressuposto que os

acontecimentos na área da Educação estão interligados com processos sociais, a partir dos quais somos produzidos e passamos a produzir os outros. Nesse sentido, entendemos que estamos produzindo os indivíduos com deficiência no atual contexto inclusivo - a partir da proliferação de políticas gestadas na lógica neoliberal - como sujeitos que precisam estar preparados para viver no mundo da concorrência.

Pode-se verificar durante a pesquisa que os IFFars estão se organizando ainda em alguns aspectos, especialmente porque sua proposta de ensino é relativamente nova, uma vez que foram criados a partir de 2008. Os dados apresentados indicam a procura dos sujeitos com deficiência pela possibilidade de profissionalização, uma vez que as vagas ofertadas nos diferentes campus da instituição estão todas ocupadas. Tal fato nos possibilita compreender que tais sujeitos mostram-se suscetíveis ao imperativo do auto investimento, e assumem a necessidade de investir em si na busca de uma vida que lhes possibilite mais participação e autonomia social.

56

Cabe assim a instituição colocar em operação estratégias que garantam não apenas o ingresso do aluno com deficiência nos cursos ofertados, mas principalmente sua permanência com aprendizagem. Nesse contexto a atuação da educação especial é apontada como alvo privilegiado das políticas e diretrizes legais, que indicam que as ações operadas pela área são garantias da inclusão no Instituto. Produzidas a partir da racionalidade neoliberal, tais ações são gestadas para que a autonomia e o investimento em si se concretizem.

Com o que foi explanado, atentamos para a compreensão de que é preciso estar atento sobre aquilo que produzimos no outro e sobre como temos nos produzido, entendendo que somos resultados de uma sociedade competitiva, que tem possibilitado ao Estado um alargamento nos efeitos de governo, que produz práticas necessárias na lógica da economia, e por vezes perversas na lógica da convivência humana.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília MEC/SECADI: 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino [...]. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Lei 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, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Resolução CONSUP n. 015/2015**, de 16 de Março de 2015. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015218161146975resolucao_n%C2%BA_015_2015_16_03_2015.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições

federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

CAI. Coordenação de Ações Inclusivas. **Planejamento CAI Campus Jaguarí**. Jaguarí: IFFar, 2016.

CAI. Coordenação de Ações Inclusivas. **Planejamento CAI Campus São Borja**. São Borja: IFFar, 2015.

KLAUS, V.; MENEZES, E. C. P.; TURCHIELLO, P. **Neoliberalismo, Gestão Educacional e Políticas de Inclusão**: Desafios para a Escola Contemporânea. CAPES e CNPq. In: Reunião Nacional da ANPED UFSC. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gto5-4069.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

KLAUS, V. **Gestão e Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KRAEMER, G. M. Inclusão Escolar e Governamentalidade Neoliberal. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/786-O.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

58

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Coleção temas sociais. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, A. G.; PALHANO, E. G.S. **Formação Profissional**: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. Comunicação apresentada na 28ª ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151566int.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2017.



3

Adriane MELARA

Priscila Silva LINASSI

Elisane Maria RAMPELOTTO

Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM

Nos últimos anos, observa-se um crescimento contínuo das discussões acerca da educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse contexto, vários documentos em forma de leis foram promulgados, visando viabilizar o acesso e a permanência com qualidade das pessoas com deficiência no ensino regular, ampliando-se, gradativamente, para o ensino superior.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, no entanto, requer reflexão sobre as ações por toda a comunidade acadêmica, pois demanda uma reestruturação por parte dos docentes e discentes, bem como adaptação da infraestrutura dos espaços, para, de fato, oferecer igualdade de condições de acesso ao conhecimento.

Diante dessa conjuntura, emerge entre as universidades públicas a proposta de criação de cotas para pessoas com deficiência. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre como está inserido esse aluno do Ensino Superior e como essa medida está provocando transformações expressivas nas pessoas, que atuarão junto a esse cidadão.

61

A inclusão nesse sistema de ensino pode ser compreendida como uma inovação no campo do conhecimento, proporcionando novas formas de interação, socialização e aprendizagem. As ações de permanência ampliam o intercâmbio educacional e cultural, quebram fronteiras e barreiras e promovem a autonomia à medida que respeitam o ritmo de cada educando. Por isso, o caráter coletivo e democrático da educação é reivindicado em sua plenitude, exigindo que as ações se delineiem em um ambiente de coparticipação, estimulador do conhecimento e em concomitância aos processos de produção e significação culturais.

Por outro lado, observa-se uma série de novos desafios, que têm exigido das instâncias governamentais uma proposta de política pública na qual todos possam ter acesso ao ensino, respeitando a diversidade humana e contribuindo para que a sociedade seja mais

participativa e com mais consciência coletiva.

Dentro dessas discussões contemporâneas, este trabalho visa pesquisar e refletir sobre o acesso de acadêmicos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria inscritos pelo sistema de cotas e, a partir disso, delinear um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade, numa perspectiva de aprendizagens coletivas e de dinâmicas organizacionais.

Metodologicamente, utilizou-se como procedimentos de coleta de dados a análise de documentos, artigos científicos e dissertações recentes dos últimos cinco anos voltados para a política de cotas em seu sistema de acesso nas universidades brasileiras. Sob esse viés, temos a intenção de realizar alguns apontamentos sobre o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior para a promoção de vivências culturais mais ricas e inclusivas, num processo de democratização que considera igualmente a dimensão social e política da educação.

62

Para tal, apresenta-se, num primeiro momento, breves reflexões acerca da educação inclusiva no Ensino Superior, destacando alguns conceitos importantes que nos levam a compreender a relevância de uma perspectiva baseada na inclusão, voltada para uma educação a todos. Em seguida, discute-se sobre a inclusão de pessoas deficientes no Ensino Superior, considerando desde as leis implementadas visando à acessibilidade dos deficientes à Educação Superior, instituídas pelo governo brasileiro, à política de cotas nas Universidades de Ensino Superior. Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia adotada e, por fim, os resultados decorrentes das análises realizadas a partir da bibliografia consultada.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: BREVES REFLEXÕES

A educação inclusiva emerge como uma conquista social em um contexto histórico e cultural que visa resgatar a educação

enquanto espaço privilegiado, permitindo às pessoas com deficiência¹ o exercício da cidadania e a valorização e garantia de seus direitos. Trata-se, pois, de um logo processo na busca pelo reconhecimento e apoio à diversidade e à necessidade de uma educação para todos, sem exceção. Segundo Montoan,

[...] não se pode negar que o tempo atual é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. (...) temos o direito de ser, sendo diferentes e, se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em querermos ser também diferentes de direito (MONTAAN, 2004, p. 17).

Nesses termos, o conceito de inclusão ganha respaldo no universo acadêmico e político, tornando-se tema de muitas discussões, pesquisas científicas e eventos de caráter internacional, envolvendo diferentes setores da sociedade. Para Sassaki, a inclusão constitui:

63

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

Ainda, de acordo com Freire (2008), a inclusão não representa apenas um movimento educacional, mas também, um movimento de caráter social e político, que defende o direito de todos os sujeitos serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. Logo,

¹ Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nações Unidas, 2006, Art. 1).

a Educação Inclusiva compreende não uma evolução, e sim “[...] uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos” (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Partindo dessa concepção, nos últimos anos, uma série de dispositivos legais, na forma de leis, resoluções, decretos e orientações, foram implementados, visando à inclusão e a permanência de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, o processo de inclusão vai aos poucos se ampliando e se efetivando, inserindo-se não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, numa perspectiva de valorização e respeito às diferenças.

64

É o que garante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), no seu artigo 24º, ao definir a Educação como um direito fundamental, estabelecendo aos Estados membros o dever de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação nas modalidades de Ensino Superior, Formação Profissional, Educação de Jovens e Adultos na formação contínua, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas.

Tal conjuntura traz à tona uma série de desafios, associados à efetivação e à qualidade desse processo de inclusão dos deficientes no Ensino Superior. Para Rocha e Miranda (2009, p. 202):

A construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades. Neste sentido o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não

vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes (ROCHA e MIRANDA 2009, pág. 202).

Nesse sentido, instituir um conjunto de documentos legais visando viabilizar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência é importante, porém não suficiente. É necessário, pois, a realização de um esforço permanente por parte dos governantes, das universidades e da sociedade civil, no sentido de favorecer o sujeito com deficiência, concedendo a ele o direito à garantia de acesso aos mais altos níveis de escolarização, com qualidade, considerando as diferenças de cada um.

Em outras palavras, isso significa assegurar no contexto das universidades:

[...] investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. Para tanto, urge a implementação de políticas educacionais que explicitem em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equiparar adequadamente as necessidades dessa demanda (MOREIRA, 2005, p.43).

65

Percebe-se, portanto, que não se trata de um processo simples e rápido, ao contrário. Para que a política de acesso do deficiente à Educação Superior seja uma realidade possível a todos, é necessário envolvimento e comprometimento da esfera governamental e, também, dos profissionais da educação, na busca por aperfeiçoamento e qualificação.

A INCLUSÃO DE PESSOAS DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: DAS LEIS DE ACESSIBILIDADE À POLÍTICA DE COTAS

Nos últimos anos, a Educação Superior tem modificado a sua estrutura de ingresso devido a políticas estimuladas por órgãos internacionais ao acesso da camada da população que até então estava à margem. Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, alguns dos principais documentos legais que foram criados ao longo das últimas décadas com o intuito de garantir o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior no Brasil.

66

O primeiro a ser citado refere-se à Portaria 1679, de 03 de dezembro de 1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas deficientes, no sentido de instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento das instituições. Tal documento, além de regulamentar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, também visa assegurar a essas condições básicas que possibilitem a sua permanência, por meio da utilização de equipamentos e instalações nesses espaços de ensino.

Posteriormente, no ano de 2003, uma nova Portaria é criada, com o objetivo de reforçar as normas estabelecidas na anterior (1679/1999). Trata-se da Portaria 3284/2003, que reitera, de forma mais aprofundada, as condições de acesso de deficientes físicos e sensoriais ao Ensino Superior. O documento estabelece, dentre outros aspectos, os requisitos de acessibilidade, relacionados às condições arquitetônicas (com espaços e estruturas adaptadas aos deficientes físicos), didático-pedagógicas (sala de apoio com materiais adequados para o atendimento aos deficientes visuais) e de recursos humanos (intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa para deficientes auditivos).

Visando ampliar e garantir essa política de acessibilidade ao Ensino Superior, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria

de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, lança, no ano de 2005, o Programa de Acesso à Universidade INCLUIR, voltado exclusivamente às instituições de Ensino Superior públicas federais. Visa, sobretudo, criar possibilidade para as Instituições de encaminharem propostas de ações, tendo como objetivo:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (PROGRAMA INCLUIR, 2013, p. 3).

Tal programa, que estimula a criação de projetos por parte de instituições federais de ensino superior voltados para o acesso de pessoas com deficiência, passou por várias alterações desde sua criação, no intuito de melhorar e tentar viabilizar as iniciativas que favorecessem uma educação de fato inclusiva.

67

Outro marco regulatório e histórico na educação brasileira refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008. Segundo o referido documento:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008, p. 12).

Como é possível observar, essa política segue os mesmos princípios estabelecidos pelos documentos citados anteriormente,

ou seja, assegurar, de forma qualitativa, o acesso das pessoas com deficiência – seja ela física ou sensorial – às instituições públicas de Ensino Superior.

Todos esses documentos legais, assim como outros que foram sendo criados e promulgados ao longo desses últimos anos, favoreceram o surgimento de uma nova conjuntura no campo da Educação Superior, qual seja, a de estabelecer cotas para a inclusão de pessoas deficientes em cursos de nível superior. O primeiro programa desenvolvido pelo governo federal e instituído nacionalmente é o Programa Universidade para Todos – PROUNI, em janeiro de 2005, através da lei nº 11.096, o qual é voltado para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escola pública ou em instituições privadas, desde que tenham recebido bolsa integral e, ainda, a estudantes deficientes, conforme assegurado no artigo 2º da referida lei.

68

Dando continuidade a essa perspectiva de educação inclusiva no Ensino Superior a partir de cotas, em 2011, por meio do Decreto nº 7.612, é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite. O programa visa, sobretudo, promover, a partir de processos de integração e articulação política, um conjunto de ações que favoreçam o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, dentre as principais diretrizes estabelecidas estão:

[...] I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de

habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2011, ARTIGO 3º).

Impulsionando a inclusão no Ensino Superior, temos um conjunto de medidas resultantes da parceria de instituições de ensino superior, o AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul. Esse programa, em parceria com outras Universidades, estimula o acesso e a permanência através do sistema de cotas no Ensino Superior, democratizando o acesso ao ensino. Nesse sentido, de acordo com o site do AFIRME – UFSM “as ações afirmativas são um grupo de medidas sugeridas por determinadas instituições, dentre elas as de ensino superior, para eliminar desigualdades acumuladas no decorrer da história.” A democratização do acesso e da permanência, bem como as políticas públicas de inclusão social fazem parte desse programa, o qual abarca Universidades que discutem, estudam e avaliam a implementação das cotas reservadas a essa população marginalizada da sociedade.

69

A respeito dessas questões, destacamos, a seguir, o processo de adesão de Universidades Públicas ao programa de cotas e seu sistema de ingresso, em especial, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

De acordo com Nogueira (2010), alguns documentos internacionais orientaram a política de inclusão no Brasil. Em 1990, a Unesco, na Declaração Mundial Educação para Todos, estabelece “toda pessoa tem direito à educação” (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.2). Mais tarde, com a Declaração de Salamanca, de 1994, elaborada pela Unesco na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais – Acesso e Qualidade postula

que “a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994).

No Brasil, temos a Circular do MEC/GM, de 8 de maio de 1996, que estabelece:

[...] solicitação aos reitores de ensino superior que empreendessem esforços no sentido de adequar-se, estruturalmente, criando condições para possibilitar o acesso das pessoas com deficiência nos cursos de 3o Grau, assim como uma política educacional dirigida a eles, de forma a favorecer, cada vez mais, o seu desenvolvimento acadêmico, escrita por Paulo Renato Souza. (CIRCULAR MEC/GM, 1996 apud NOGUEIRA, 2010, p.24)

70

Nesse documento, há um movimento do governo no acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior. Até então, não havia uma Lei Específica, mas tem-se essa circular do MEC incentivando as Instituições de Ensino Superior a promoverem o ingresso de pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, temos a criação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura, no Art. 59,

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (LDB 9394/1996)

Conforme é possível observar, o documento menciona a igualdade de acesso à educação, mas não cita de forma específica o ingresso de estudantes no Ensino Superior. Após a LDB, temos a Lei 3.298, de 1999, que regulamenta, dez anos depois, a Lei 7.853, de 1989, a qual discorre sobre a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa lei pretende

[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

No Brasil, o sistema de cotas nas universidades federais para deficientes iniciou com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – no ano de 2002. Na ocasião, essa Instituição ofereceu para deficientes² 5% das suas vagas de ingressos no vestibular.

Partindo desse princípio da autonomia universitária, a UFSM reservou, do total das suas vagas, 5% para pessoas com deficiência a partir do ingresso no ano de 2008 através da Resolução 011/2007, criada pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM). De acordo com a autonomia das universidades, consta na Carta Constitucional (BRASIL, 1988), em seu artigo 207:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, p. 23).

71

Dessa forma, fazem parte do quadro discente das Universidades os estudantes com deficiência³. Com a diversidade da oferta, crescem duas demandas, quais sejam, a permanência e a participação desses sujeitos no Ensino Superior. Tais demandas, por sua vez, implicam ações e adaptações para que esses alunos que ingressaram no Ensino Superior tenham igualdade de oportunidade de acesso, desfrutando de todas as suas possibilidades. Para Bezerra e Gurgel, a política de cotas nas universidades consiste em:

² Atualmente, utiliza-se o termo “pessoa com deficiência”, em substituição à “pessoa portadora de deficiência”, o qual aparece nos documentos legais. Foi decidido utilizar esse primeiro termo na Convenção Internacional para proteção e promoção e direito das pessoas com necessidades. Fonte: http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade_publica_pessoas_deficiencia.aspx. Acesso em nov. de 2015.

³ Podem concorrer às cotas estudantes que apresentem deficiência física, mental, múltiplas deficiências e auditiva.

[...] uma tentativa de minorar a realidade excludente da universidade brasileira, como também, colocar na pauta o debate sobre a democratização do acesso à universidade brasileira fazendo uma reflexão acerca do baixo número de jovens menos favorecidos que ascendem ao ensino superior brasileiro, discutindo a ampliação desse ingresso e de mecanismos mais equânimes nas políticas públicas, sem que haja perda de qualidade na formação. Esta é e tem sido a sua explicação e defesa original (BEZERRA; GORGEL, 2012, p. 12).

72

Sob essa ótica, podemos destacar que a inclusão pode expandir o processo mais justo e democrático. Isso acontece à medida que proporciona maior interação entre os sujeitos que compõem a comunidade universitária, alunos, professores e demais profissionais, por exemplo. Além disso, promove novos espaços para circulação de conhecimentos, explorando os diversos significados da ação coletiva. Configura-se, assim, um ambiente motivador, repleto de trocas dialógicas, em que as ações de permanência passam a ser uma ferramenta de intervenção no processo de articulação do conhecimento e de outras relações que permeiam o ambiente universitário.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada no estudo que foi base para a realização deste artigo apresenta caráter qualitativo, de natureza descritiva. De acordo com Oliveira (2008), esse caráter qualitativo da pesquisa pode ser entendido como um processo de reflexão e análise da realidade por meio do uso de métodos e técnicas, tendo como principal intuito obter uma compreensão detalhada do objeto de estudo no seu contexto.

Os dados recolhidos para análise foram retirados do Relatório Anual de Núcleo de Acessibilidade/UFSM do ano de 2014 e do site do AFIRME/UFSM, bem como da Resolução 011/2007 da UFSM. A partir dos dados, foi possível perceber quantos alunos ingressaram no período de 2008 a 2014, o tipo de deficiência relatada dos alunos e qual

a situação do estudante que ingressou pelo sistema de cotas na UFSM.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se, como base da análise, documentos, artigos científicos e de dissertações. O estudo propôs investigar o ingresso de alunos com deficiência na Universidade na Universidade Federal de Santa Maria, inscritos pelo sistema de cotas na categoria “B” (deficientes) e traçar um diagnóstico da política de inclusão dessa universidade, buscando respostas para a seguinte indagações: Quantos alunos deficientes se inscreveram nos vestibulares no período de 2008 a 2014, após Resolução 011/2007 criada pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM) e depois afirmado pela Lei 12.711/2012?

Dessa forma objetiva-se realizar um levantamento baseado nos sites AFIRME/UFSM e Núcleo de Acessibilidade/UFSM, bem como revisões bibliográficas sobre os materiais disponíveis sobre as ações e adaptações realizadas na Universidade Federal de Santa Maria a partir do 011/20.

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

As instituições de Ensino Superior no Brasil estão adotando o sistema de cotas como uma forma de garantir a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, ou seja, permitir o acesso dessa camada de estudantes que, historicamente, antes da criação dos sistemas de cotas, eram grupos marginalizados desse nível de ensino.

O sistema de cotas foi implantado em poucas Instituições de Ensino superior no Brasil, apresentando-se como um desafio às universidades o ingresso e a permanência desse público. Isso porque tal iniciativa demanda inúmeras ações para se adaptar às necessidades educacionais desses estudantes, favorecendo condições de acesso ao conhecimento de forma igualitária, que não se limitam às políticas.

No Ensino Superior brasileiro, oito Universidades Federais

aderiram ao sistema de cotas, de acordo com o Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo grupo de pesquisa do GEMAA⁴, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Dessa forma, as seguintes Universidades aderiram ao sistema de cotas para deficientes: Universidade do Acre (AC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade com a qual estamos realizando a pesquisa, ou seja, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

74

Vale destacar que, dentre as oito Universidades Federais que aderiram ao sistema de cotas, quatro pertencem à região sul do Brasil, duas à região nordeste e duas à região norte. Conforme constatado, nas Universidades Federais do centro-oeste, bem como do sudeste do País, o sistema de cotas não foi implementado. Pode-se observar, portanto, que as regiões centro-oeste e sudeste apresentam resistência em aderir ao sistema de cotas para deficientes.

A inclusão no Ensino Superior é um processo que demanda ações para garantir a igualdade de acesso aos estudantes na UFSM. A criação do sistema de cotas para deficientes na UFSM ocorreu no ano de 2007, através da resolução 011/2007, aparecendo pela primeira vez no concurso vestibular de 2008. Nesse concurso vestibular, o público que pode concorrer ao sistema da Cota B, ou seja, cotas para deficientes, foi o delimitado pelo decreto 3.298/99, que regulamenta a lei 7.853, de 1989. Esse documento define as pessoas portadoras de deficiência e estabelece V categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, mental e deficiência múltipla. Ou seja, tais documentos constituem o embasamento legal para a implantação do sistema de cotas B⁵ da UFSM.

Dessa forma, o sistema de cotas da UFSM não contempla

4 Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – UERJ.

5 Cotas B é a nomenclatura utilizada para as cotas para as pessoas com deficiência.

o público alvo da Educação Especial, citado na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e houve alterações em relação à definição desse público junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Segundo a nova definição, o público da Educação Especial são as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas últimas – com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – não podem ingressar através do sistema de cotas dessa instituição. Essa resolução 011/2007 regulamenta até hoje o sistema de cotas para deficientes na UFSM.

No ano de 2012, foi promulgada a Lei Federal 12.711, que institui o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Médio. Essa lei não contempla pessoas com deficiência, estipulando 50% das vagas para negros, pardos e indígenas. Porém, como a UFSM já havia implantado o sistema de cotas para deficientes, a instituição adere à Lei 12.711, mas permanece com sua cota B baseada na resolução 011/2007. Dessa forma, continua sendo esse documento que orienta na Instituição o ingresso pela cota B.

75

Podemos inferir que a resolução 011/2007 foi criada pela influência dos organismos internacionais como, por exemplo, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, na década de 90. Nessa mesma década, começou a ser utilizado e discutido o termo “educação inclusiva”, bem como a “educação para todos”. Essas influências internacionais foram inspiradoras para as instituições brasileiras aderirem ao sistema de cotas em seus programas de ingressos.

No caso da UFSM, podemos deduzir que, além desses documentos internacionais, a Instituição também foi influenciada pelos incentivos do governo brasileiro, como a Circular do MEC/GM de 1996, ou a criação do programa Incluir, de 2005. De acordo com o relatório do Núcleo de Acessibilidade/UFSM de 2014, no período

de 2008 até 2014, ingressaram pelo sistema de cotas pessoas com as seguintes deficiências na Universidade Federal de Santa Maria: auditiva, surdez, física, intelectual, transtorno de aprendizagem, visual, cegueira, e deficiências não especificadas.

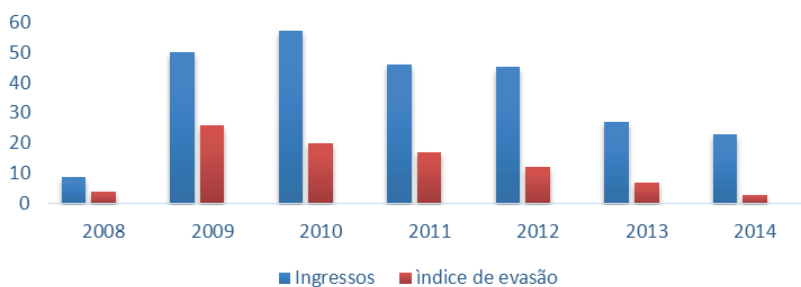
O ingresso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência em 2008, ano em que iniciou o sistema de cotas na UFSM, apresentou resultados tímidos, com apenas nove estudantes. Desses, três abandonaram os cursos, um cancelou, um permanece em situação regular e apenas quatro se formaram, apresentando um índice de evasão de 44%.

No ano de 2007, juntamente com a implementação da resolução, surgiu a necessidade de buscar estratégias e adaptações para o acesso ao conhecimento, visando à permanência desses estudantes. Dessa forma, a UFSM criou o Núcleo de Acessibilidade. Para o primeiro sistema de ingresso da Instituição, os resultados apresentam um índice alto de evasão. No quadro abaixo, temos os números referentes ao ingresso e à evasão de estudantes na UFSM no período de 2008 a 2014.

76

Gráfico 1 - Índice de ingresso e evasão

Gráfico de ingresso e evasão de alunos no período de 2008 a 2014



Fonte: Gráfico dos autores, 2015.

Nota-se que o ingresso de alunos no Ensino Superior oscilou nesses anos, mas o índice de evasão foi diminuindo em relação ao

ingresso de estudantes. Dessa forma, infere-se que as estratégias e adaptações de permanência foram se estruturando numa perspectiva de dinâmicas organizacionais e houve a diminuição da evasão desses discentes. Sobre a permanência de deficientes, segue-se a Política na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a qual já estabelece acesso ao conhecimento de forma igualitária e democrática, bem como a participação dos estudantes em todas as atividades da Instituição. Tais fatores, ou seja, a inclusão e a permanência dependem do coletivo que faz parte desse processo e não apenas do seu ingresso, pois pressupõe a participação dos estudantes nas demandas de ensino, pesquisa e extensão.

Uma das ações de permanência criadas pela Instituição foi o Núcleo de Acessibilidade. Outra ação nesse sentido compreendeu a implantação do AFIRME/UFSM, cujo objetivo consiste em eliminar as desigualdades, favorecendo a democratização do ensino. Dessa forma, de acordo com o site do AFIRME, foi implementado na UFSM um programa de acompanhamento e apoio sócio-pedagógico aos estudantes cotistas, criando-se, para tal, uma equipe composta de funcionários da Instituição. O AFIRME/UFSM acompanha a permanência, avalia e prevê estratégias e ajustes que são apresentados nas reuniões do Conselho Universitário. Outro ponto sobre a permanência desses estudantes refere-se às deficiências apresentadas, pois cada pessoa necessita de estratégias de acesso ao conhecimento de forma diferenciada. Podemos supor que a evasão ou os insucessos dos alunos ocorram por este motivo, ou seja, não são estabelecidas estratégias de acessibilidade e permanência de acordo com a necessidade de cada aluno.

A Instituição deve atentar às estratégias e adaptações necessárias a cada tipo de deficiência de forma a oferecer um ensino democrático com oportunidades de acesso mais igualitárias, diminuindo, desse modo, o índice de evasão desse público, o qual, pelo histórico da educação no Brasil, até então não pertencia a esse nível de

ensino.

Diante dos dados coletados no período de 2008 a 2014, percebe-se que a política de ingresso não age de forma isolada, mas em conjunto com outras ações estabelecidas pelas instituições. Nota-se, também, um movimento das Instituições de Ensino Superior, das quais a UFSM faz parte, no sentido de troca de informações e colaboração em busca do sucesso das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Apresenta-se como uma preocupação a permanência desses discentes, o que gera um desafio constante, pois é um processo que está no começo, ainda estruturando as suas ações de forma a capacitar essas pessoas, que começam a fazer parte de todos os segmentos da sociedade.

CONCLUSÃO

78

A inclusão no Ensino Superior está no início das suas pesquisas para efetivar o acesso e a permanência da população com deficiência. Para tanto, pode-se considerar, na trajetória histórica da educação no Brasil, que a implantação do sistema de cotas nas Universidades Federais é um grande avanço na democratização do acesso a esse nível de ensino.

Oferecer a essa camada da população o acesso e a permanência tem sido o desafio das instituições de ensino superior, bem como promover estratégias e adaptações que abarquem os diferentes tipos de deficiência é uma tarefa complexa que, muitas vezes, resulta na evasão dos estudantes que ingressaram por meio das cotas para deficientes. Contudo, muitos movimentos organizados estão ocorrendo a partir das políticas públicas para atenderem a essa demanda da população.

A UFSM, baseada na autonomia das Universidades Federais, aderiu ao sistema de cotas no ano de 2007 através da resolução 011/2007. A partir do estudo realizado, percebe-se que a política específica da UFSM para ingresso pelo sistema da cota B precisa ser avaliada,

considerando os novos documentos posteriores à implantação do sistema de cotas em 2007, visando dar conta da demanda de dinâmicas organizacionais orientadas por esses novos documentos.

Dessa forma, o estudante que ingressa pelo sistema de cotas na UFSM enfrenta o desafio de participar das atividades da instituição e de fugir do problema da evasão, o qual assombra os acadêmicos de forma geral no Ensino Superior, com ou sem deficiência. No caso dos alunos que ingressam pela cota B na UFSM, esse problema se agrava, necessitando de políticas que também garantam a sua permanência através de ações de acessibilidade, estratégias e adaptações que promovam o seu acesso ao conhecimento de forma igualitária.

Por outro lado, é possível perceber que a UFSM possui ações voltadas para a permanência desses estudantes, citando como exemplo a implantação do Núcleo de Acessibilidade e o AFIRME, que, através das suas ações, buscam minimizar os efeitos da exclusão ocasionadas pelas diferenças educacionais no Ensino Superior.

O Núcleo de Acessibilidade e o Afirme trabalham na perspectiva de verificar como o discente está inserido na UFSM, promovendo a sua acessibilidade na instituição e diagnosticando ações que ultrapassem as políticas públicas, pois elas não agem isoladamente, não sendo suficientes para dar conta do ingresso e da permanência, sendo necessária a coletividade da instituição, que age em conjunto para que a inclusão ocorra de fato.

Para finalizar, ressaltamos que a inclusão no Ensino Superior através de cotas é um processo que democratiza esse nível de ensino. O Brasil sofreu influência de documentos internacionais que orientam as políticas de inclusão e as instituições, por sua vez, sofreram influência do governo, que adere a essas políticas. Dessa forma, precisamos verificar a realidade de cada instituição, as necessidades desse público historicamente marginalizado, que, através do sistema de cotas, ingressa no ensino superior e tem que se adaptar ao processo desse nível de ensino, o qual possui características próprias.

A inclusão é um processo complexo e demorado, que vai sendo construído através da colaboração da pesquisa e da coletividade. Diante dessa conjuntura, torna-se fundamental problematizar as ações que ocorrem nas instituições para discutir o todo da implantação das políticas de cotas para deficientes no Ensino Superior no Brasil.

Referências

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. In: **Encontro de administração pública e governo** – EnAPG, Anais... Salvador, 2012.

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

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 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 14 nov 2015.

BRASIL. **Portaria no.3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.> Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 jan. 2005

BRASIL. Programa Incluir. **Documento orientador**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

MANTOAN. M. T .R. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, n. 23, p.17-23, 2014.

MIRANDA, T. G.. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2, 2006. Vitória, ES. Anais.. Vitória, ES: UFES, 2006.

MOREIRA, L. C. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

NOGUEIRA, L. DE F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível**. *Inclusão*, 1, 7-13.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações/Acessibilidade**. UFSM, Núcleo de Acessibilidade, Ânima, Núcleo de apoio a aprendizagem – Santa Maria, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul**. Afirme. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/afirme/> > Acesso em: 3 nov. 2015.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**. Madrid: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial de Educação para todos** (Conferência de Jomtien) Tailândia. 1990. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/> > Acesso em: 3 nov, 2015.



Adriane MELARA; Daiane Carvalho da SILVA
Elisane Maria RAMPELOTTO; Katiâni do Carmo
LAZZAROTTO; Priscila Silva LINASSI

Representações dos professores sobre o surdo e a surdez no curso de capacitação de AEE

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, institui o direito de todos ao acesso, à participação e à permanência dos alunos atendidos pela educação especial na escola regular. Dessa forma, a Educação Especial passa a integrar a educação regular, não sendo mais vista como paralela a essa, atendendo as peculiaridades do público quanto às necessidades educacionais. Na trajetória de marcos legais que instituem a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, temos como princípios orientadores da educação inclusiva a Constituição Federal de 1988, que garante o princípio da igualdade e de “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). O documento ressalta, ainda, “igualdade de condições de direito e acesso e permanência na escola” (Brasil, artigo 206, inciso I). Por isso, estabelece que todos são iguais perante a lei e aborda a oferta do AEE, no artigo 208. A Constituição é uma das bases para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que define estratégias para a educação de todos. Dentro dessa perspectiva de acesso e permanência na escola, tem grande importância o AEE, que é oferecido pela Educação Especial, modalidade de Educação que é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Em 2002, temos a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, com a Lei 10.436/02, que a reconhece como língua favorecendo o seu uso e difusão.

O Decreto que dispõe sobre o AEE é o 7.611/2011, o qual integra o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade, pedagógicos organizados institucionalmente para o público alvo da educação especial que compreende: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, o Decreto deixa claro o público a ser atendido pelo AEE, ampliando a oferta desse serviço.

Esse atendimento colabora para eliminar as barreiras educacionais e é oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, que são espaços dentro da escola destinados ao atendimento desses alunos em turno inverso ao do ensino regular, como uma alternativa a mais para favorecer a aprendizagem do estudante.

Pelo Decreto 5.626/2005, o Atendimento Educacional Especializado faz um recorte e define algumas diretrizes e princípios para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Tal Decreto estabelece as diretrizes para a educação dos estudantes surdos, instituindo o acesso à educação através da sua língua natural – a Língua Brasileira de Sinais. Determina sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular na formação de cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, na formação dos professores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Além disso, dispõe acerca do acesso à Língua portuguesa como segunda língua através da língua Brasileira de Sinais, bem como sobre a estruturação do bilinguismo no ensino regular.

86

Em virtude dos fatos mencionados, considera-se um marco na educação de surdos o reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos. Desse modo, a perspectiva da educação de surdos do ponto de vista educacional passa a ter o suporte da abordagem sócio-antropológica, a qual entende que os surdos se constituem como sujeitos com experiência visual e considera a língua como elemento de comunicação. Nesse cenário é que se passa a perceber o surdo como sujeito social e historicamente construído e formador de uma comunidade que tem direito ao acesso à educação através da língua brasileira de sinais, expressada pela cultura e identidade desses sujeitos. Essa perspectiva vem em detrimento ao modelo clínico-terapêutico, que busca um trabalho de correção, de articulação, de leitura labial, de exercícios fonoarticulatórios e de outros treinamentos de habilidades menores.

Levando em consideração esses aspectos, este artigo trata

sobre as representações dos professores formadores no curso de Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, na educação a distância frente à alteridade surda no Módulo da Surdez. Dessa forma, o presente trabalho parte de uma pesquisa realizada com professores formadores do Curso AEE da UFSM que forma profissionais para o atendimento em diversas regiões no Brasil.

Esta pesquisa insere-se no contexto da educação a distância, sistema que se torna cada vez mais presente na vida dos alunos e professores, pois favorece possibilidades de reflexão, diálogo, acesso assíncrono aos ambientes de aprendizagem, de modo que, a cada dia, mais pessoas aderem a essa modalidade. Outro benefício da educação a distância é o alcance aos alunos, que depende do acesso à tecnologia. Nesse caso, desenvolvem-se cursos ofertados por professores que podem estar em outras regiões do Brasil, o que não impede a possibilidade de uma formação de qualidade, com profissionais específicos da área.

87

A educação a distância também faz parte do elemento da pesquisa, que considera essas representações produzidas e difundidas nesse contexto. A questão enviada aos professores formadores do curso foi a seguinte: Como professor/a formador/a no Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, qual a representação / entendimento que você possui sobre o SURDO e a SURDEZ?

A intenção da pesquisa foi compreender as representações que os docentes têm sobre o surdo e a surdez, já que a educação de surdos, ao longo de sua história, foi permeada por diferentes concepções, passando por um momento em que focava na deficiência como ponto de apoio para a educação, na qual a oralização e a não aceitação da LIBRAS como língua da comunidade surda se fizeram presentes. A lei que reconhece e estabelece a educação de surdos através de sua língua natural, a LIBRAS, foi instituída no ano de 2002 e perpassou

um longo caminho, o qual iniciou na década de 60, com o início do reconhecimento da comunidade que tem como elo formador a língua e o reconhecimento da sua cultura. Atualmente, considera-se que a língua de sinais é um sistema na modalidade gestual-visual, sendo concebido como a forma de aprendizagem significativa do surdo, a partir da sua experiência visual.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

A Universidade Federal de Santa Maria oferece o curso de Atendimento Educacional Especializado na modalidade de educação a distância. Esse iniciou em 2008 e hoje está em sua 10ª Edição. A educação a distância é um campo que vem crescendo cada vez mais, favorecendo discussões reflexivas, ensino colaborativo e a troca de conhecimentos.

88

O perfil do profissional para trabalhar na educação a distância deve ser dinâmico, pois ele precisa de atualização frente às novas tecnologias. O professor formador deve possuir valores, características específicas para essa modalidade de ensino, bem como os estudantes. Portanto, a reflexão sobre as metodologias abordadas, os aspectos culturais e sociais envolvidos e a transformação de um trabalho com mais envolvimento, com uma participação mais colaborativa, fazem parte desse contexto.

O AEE acontece no ensino regular preferencialmente em espaços dentro da escola, nas salas de recursos multifuncionais, no turno inverso. Esse atendimento é oferecido ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em relação ao público-alvo, temos os alunos surdos e com deficiência auditiva que, de acordo com a Política de Educação Inclusiva, de 2008, devem ser inseridos no ensino regular, em espaços com alunos

ouvintes e surdos. De acordo com a Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva, “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (2008, p.15). Nesse viés, encontra-se a educação de surdos como uma possibilidade de inserção desses sujeitos em escolas regulares, sendo atendidos, em decorrência das necessidades educacionais, pelo AEE.

Nessa perspectiva de discussões educacionais de diferentes metodologias para o ensino dos surdos, destacamos o modelo de pensamento clínico-terapêutico e o modelo de pensamento sócio-antropológico, os quais embasam as análises desta pesquisa. O método clínico-terapêutico faz parte da história de surdos, como uma metodologia a partir da qual a educação é vista sob a perspectiva do ouvinte, de modo que, nela, os surdos são vistos pela sua “anormalidade”, pela sua deficiência: “nesta visão clinica geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais” (PERLIN E STROBEL 2006, p.7). Desse modo, nesse método, a educação de surdos leva em consideração a visão ouvinte frente à surdez, procurando a normalização desses. Assim, para Skliar:

para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome do controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua – a língua de sinais – e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre

crianças e adultos surdos. (SKLIAR, 1999, p.21)

Esse ponto de vista clínico aborda a surdez como deficiência, falta de linguagem, silêncio, aspectos que partem da concepção ouvinte de enquadrar os surdos em uma normalidade, compreendendo-os como fazendo parte de uma minoria linguística (SKLIAR, 1999).

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a inclusão que ocorre nas escolas regulares, como ressalta Rampelotto:

O paradigma da inclusão tem que revisar qual é o “sujeito” que está sendo incluído. Precisa revisar e discutir questões fundamentais como: qual é a formação de professores que acompanha esse discurso da Sociedade Inclusiva? da Escola para Todos? da Escola Inclusiva? Como está-se pensando a interação entre grupos sociais diferentes? Dentro dessa escola? Dentro dessa sociedade? Como são as didáticas e as dinâmicas que permitem a entrada dos outros dentro de um sistema regular de ensino? É preciso entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas, antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, das interações sociais, etc.(RAMPELOTTO, 2004, p.34-35).

A inclusão deve levar em consideração aspectos como: as peculiaridades no processo de ensino, a alteridade dos alunos, o olhar do professor para a alteridade, a forma como o docente conduz a sua metodologia e a formação do professor. O docente deve levar em consideração todos os enfoques envolvidos no processo educativo, tais como: políticos, culturais, sociais. Nos dias atuais, ainda se pode perceber o modelo de pensamento clínico-terapêutico nas práticas educacionais. Skliar nos diz que:

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a

alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência. (SKLIAR, 1999, p. 24).

Sob outra perspectiva teórica, temos os estudos culturais, baseados no modelo de pensamento sócio-antropológico, o qual conforme colocou o autor, inverte o problema, tomando-o a partir da ótica dos participantes do processo, ou seja, dos surdos terem acesso a uma educação que contemple a alteridade, que compreenda a cultura do povo surdo – que tem como elo a forma de comunicação através da língua – e a sua identidade. A identidade surda é construída através do convívio com outros surdos (PERLIN 1998).

91

Alguns autores problematizam a questão da inclusão de alunos surdos. De acordo com Hall, “as pessoas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas” (HALL, 2009, p. 88-89). Não temos como negar a influência de todos os aspectos que permeiam a educação de surdos. Diante disso, a educação precisa de uma nova visão linguística, baseada em uma experiência visual (PERLIN, 1998).

Para que a educação favoreça a construção de conhecimento, precisamos de espaços inclusivos que respeitem as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos alunos. Portanto, é preciso assegurar aos estudantes surdos uma educação que considere a sua trajetória e possibilite alternativas para a aprendizagem que contemplem uma visão antropológica.

Temos alguns documentos legais que embasam essa

alternativa e levam em consideração as especificidades do povo surdo. A lei 10.436/2002 institui a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos no Brasil e a sua inserção nos currículos dos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, ou seja, na formação de futuros profissionais. Assim, garante-se o acesso do aluno surdo à educação a partir da sua língua natural, gestual-visual, proporcionando a experiência de construção do conhecimento de forma significativa.

Outro marco na Educação de Surdos em relação à educação voltada para os aspectos sócio-antropológicos encontra-se no texto do decreto referente ao Atendimento Educacional Especializado. Nele, temos, no artigo 1º, inciso 2º, um recorte para a Lei 5.626/2005, no caso do atendimento de alunos surdos ou com deficiência auditiva, respeitando as especificidades da educação de surdos, institucionalizando o acesso desses ao bilinguismo. Nessa lei, o artigo 23 diz que:

92

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p).

A educação de surdos percorreu um longo caminho para que a luta do povo surdo fosse reconhecida sob o ponto de vista social, cultural, antropológico e identitário. Assim, busca-se favorecer o acesso a diferentes níveis de ensino, baseado em uma experiência visual, própria da cultura, através da língua natural. Essa situação colabora para a construção do conhecimento por parte do aluno surdo, incluído em classes regulares de ensino, contando com o serviço de tradutor e intérprete de LIBRAS e com o Atendimento Educacional Especializado, no qual deve atuar um professor que tenha formação.

DISCUSSÕES E ANÁLISES

O estudo foi realizado com dez professores formadores do curso de Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, na qual procura-se analisar os discursos para compreender as representações dos professores formadores do Atendimento Educacional Especializado.

A análise crítica e reflexiva foi realizada tendo como material de estudo os fragmentos das entrevistas realizadas com os professores formadores sobre a representação/ entendimento que eles possuem sobre o surdo e a surdez. Tendo em vista os aspectos observados nas representações elaborados pelos professores, foram analisados sob diferentes aspectos: sociais, culturais e políticos.

A seguir, destacamos alguns fragmentos que foram analisados, pois apresentam as representações das professoras.

A surdez vem sendo narrada no campo educacional como uma diferença linguística e cultural e os surdos como sujeitos de uma experiência visual. Convencionamos chamar esse cenário como “visão sócio-antropológica da surdez”. Nele, o surdo é entendido como sujeito de uma cultura que possui no seu cerne a Língua de Sinais. A educação de surdos desejada é aquela que contempla todos os elementos que estão colados a essa noção de surdez. Posso afirmar que me filio a essa forma de significação da surdez a partir de traços identitários sem, no entanto, perder de vista que foram diversas as produções discursivas que trouxeram os surdos e a surdez a ocupar este local simbólico. Apontar unicamente a base antropológica e cultural na constituição da surdez seria negar que também compõe a diferença surda discursos clínicos, linguísticos, religiosos, jurídicos. Resumindo entendo que a surdez, a ausência da audição, pode ser considerada como condição primeira para a emergência de sujeitos culturais surdos, mas tento sempre não perder de vista que toma a surdez por esse viés também não é algo natural. Destaco que esta forma como procuro abordar a surdez nas formações que ministro. Isso não significa que ignore e deixe de

abordar também a surdez a partir de outros padrões: os da deficiência, dos não usuários da língua de sinais, os dos sujeitos que buscam a reabilitação. Há múltiplas formas de constituir-se surdo e isso precisa ser abordado, além disso a própria estrutura oferecida para os surdos, sobretudo nos âmbitos da família ou da educação, certamente trazem um delineamento diferente na constituição do surdo (Professor A).

O professor A destaca a importância das concepções que permeiam a educação de surdos. Além disso, afirma a sua corrente teórica e destaca a importância do conhecimento das outras perspectivas que compõem a educação de surdos e fazem parte da formação, pois precisamos ter acesso a elas para poder refletir criticamente e assumir um posicionamento metodológico.

94

Dessa forma, os estudos culturais não possuem um recorte. É um campo amplo, passível de críticas, que Alfredo Veiga-Neto denomina como hipercrítica (VEIGA-NETO, 2000). O surdo é compreendido através da cultura, do social, do antropológico, de uma concepção que é problematizada, a qual se compreende no seu processo formador, mas que comporta um olhar crítico investigativo.

Ao buscar descrever meu entendimento sobre o surdo, julgo necessário enfatizar que não o compreendo na visão clínica, que adere ao conceito de surdez na condição de deficiência, passando a concebê-la sempre a partir dos referenciais ouvintes. Assim sendo, compreendo o surdo pela ótica da concepção sócio-antropológica, ou seja, a partir da diferença cultural e linguística. (Professor B)

O professor B, em seu discurso, deixa clara a sua opção metodológica pelo modelo sócio-antropológico, desconsiderando o método clínico-terapêutico como parte da educação de surdos. O docente afasta-se da perspectiva que parte do olhar ouvinte. A sua representação compreende o surdo e a surdez sob a ótica cultural e linguística. Portanto, no seu discurso, não produz em sua metodologia

exclusões culturais e linguísticas (SKLIAR, 1999).

Penso que a partir da trajetória como formadora no curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Universidade Federal de Santa Maria, conheci diferentes realidades nas mais diversas regiões do país. Percebo que no que se refere aos entendimentos sobre a surdez e sobre o sujeito surdo ainda há muito que avançar, pois muitos educadores ainda entendem a surdez como uma incapacidade cognitiva e não reconhecem a língua de sinais como língua materna dos estudantes surdos, e neste sentido a maioria dos educadores desconhecem tal língua. Em alguns estados e municípios, em especial no sudeste e sul do país há clareza sobre a importância da educação bilíngue bem como a relevância do intérprete durante as aulas, no entanto, há grande dificuldade em encontrar profissionais capacitados ou que tenham o interesse em se especializar nesta área. A partir dos relatos dos professores participantes do curso de AEE pude perceber que escolas inclusivas que investem em núcleos de surdez conseguem promover aprendizagens de maneira mais efetiva. Estas escolas são escolas comuns que atendem a comunidade em geral, e todos os surdos da região são orientados a se matricular nesta escola. Assim há investimentos de intérpretes, AEE adequado e por mais que a escola seja em sua maioria ouvinte, possibilita a constituição de comunidades surdas entre os estudantes e professores surdos. Como professora atuante em sala de recursos e também no curso de AEE, penso que o processo inclusivo ainda está consolidando práticas e rompendo concepções sobre a temática, no entanto, é necessário que as instituições assumam a inclusão como uma forma de conceber a educação. Não podemos banalizar a inclusão dos sujeitos surdos, é preciso que a escola seja capaz de garantir a educação bilíngue e a aprendizagem de conteúdos escolares. (Professor C).

A entrevistada C reflete sobre a sua atuação no curso e destaca a prática da formação em diferentes realidades, nas regiões do país nas quais o curso é ofertado. Foge inicialmente ao objetivo da pesquisa e analisa as concepções que encontra no curso de atendimento educacional especializado, refletindo sobre o enfoque da inclusão de

alunos surdos em escolas regulares. Destaca a falta de profissionais intérpretes para atuar na área, a fim de possibilitar uma educação bilíngue para os alunos surdos. Cita como exemplo, diante dessa preocupação, o que está ocorrendo em alguns locais do país, nos quais os surdos procuram se matricular na mesma escola, favorecendo o encontro com pares para que utilizem a língua natural, a língua brasileira de sinais, pois, conforme a entrevistada, nem todos sabem a língua ou há profissionais intérpretes atuando de forma efetiva. Seria esta uma possibilidade para a inclusão de alunos surdos em escolas regulares: os surdos de uma comunidade se matricularem na mesma escola? Em seu discurso, a entrevistada deixa clara a sua opção pelo método sócio-antropológico, pois considera a educação de surdos através da língua de sinais e do encontro dos surdos.

96

Desse modo, a língua de sinais não é somente a forma de comunicação dos surdos, é a sua expressão identitária e cultural. Podemos refletir que, quando a língua de sinais não é utilizada nas escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado, volta-se a atuar no modelo de pensamento clínico-terapêutico, em que o surdo está imerso na cultura ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A difusão do Atendimento Educacional Especializado em diversas regiões do Brasil colabora para a qualificação dessa oferta, de forma a proporcionar uma educação de surdos de qualidade. Diante disso, a presente pesquisa buscou refletir sobre se os professores formadores do Atendimento Educacional Especializado possuem um entendimento acerca do surdo e da surdez e compreender de que forma essas concepções estão sendo difundidas no curso sobre as imagens da alteridade surda.

O Atendimento Educacional Especializado disponibiliza recursos para a educação de alunos com necessidades educacionais

especiais no ensino regular, instigando a construção do conhecimento. Desse modo, esse Atendimento deve ser articulado com o ensino regular, através de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos surdos, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Dentro dessa ótica, a educação de surdos se insere sob a perspectiva da sua história, cultura, identitária e social. Os alunos surdos têm assegurado os seus direitos de um ensino que abarque as suas peculiaridades educativas, favorecendo a aprendizagem através da experiência visual.

Em virtude do que foi mencionado, uma proposta educativa que contemple a educação de surdos de forma significativa precisa de profissionais qualificados e que considerem a alteridade surda e suas especificidades educativas. Nas análises realizadas, observou-se que os professores pesquisados utilizam-se da abordagem fundamentada no modelo de pensamento sócio-antropológico, que leva em consideração todos os aspectos que permeiam a educação de surdos.

Os formadores que compõem o quadro de professores do curso de Atendimento Educacional Especializado possuem a compreensão da surdez e do surdo, ou seja, em suas metodologias essas concepções se encontram presentes.

97

O Atendimento Educacional Especializado ofertado para diferentes regiões do país compreende a alteridade surda como base para a educação de surdos. Assim, os profissionais têm acesso a uma formação que contempla as especificidades da educação de surdos e que considera as necessidades linguísticas. Um exemplo citado nas entrevistas, que pode ser percebido como uma alternativa, vem ocorrendo em alguns locais em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado: a matrícula de todos os alunos surdos de uma comunidade na mesma escola, para que possam aprender a partir da experiência visual produzida por meio da língua de sinais, através da qual expressam a cultura e formam elos identitários.

Percebe-se, desta forma, uma alternativa para a inclusão de alunos surdos em escolas regulares: o incentivo à utilização da Língua

Brasileira de Sinais, seu uso e difusão para a comunidade escolar. Esses docentes que participaram da pesquisa colaboram para a formação de profissionais que irão atuar em diversas regiões do Brasil, formando uma rede de contribuições para a educação de surdos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

98

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a.

HALL, S. **A questão multicultural**. In: Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LACERDA, C.B.F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes**: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: Acesso em: 2000.

MIRANDA, W. de O. **A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G; ESTROBEL, K; **Fundamentos da Educação de Surdos**. Curso de licenciatura em Letras LIBRAS. UFSC, 2006. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos#scribd> > Acesso em jun. de 2015.

RAMPELOTTO, E. M. **Mesmidade ouvinte e alteridade surda**: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. B. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-66.



**Juliana Correa de LIMA;
Lidiane Barreto Alves ZWICK; Mônica Grazieli MARQUET;
Sílvia Maria de Oliveira PAVÃO**

Estratégias para acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior

A educação é imprescindível para o desenvolvimento social de qualquer cidadão. Conforme o artigo 6º da Constituição Federal (1988), a educação é um direito social. Em seu artigo 205, a Constituição expressa que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123).

No Brasil, o acesso à educação básica vem se estabelecendo gradativamente, apesar de não ter atingido totalmente a população. Contudo, mais pessoas concluem a educação básica e ingressam no ensino superior. Ainda sobre o contexto educacional brasileiro, nas últimas décadas, este vem sendo ressignificado a partir das legislações que versam sobre a perspectiva educacional inclusiva. Essa proposta potencializa-se, e, assim, as pessoas com deficiência podem ter sua escolarização nos espaços regulares de ensino e posteriormente estender essa formação às universidades.

103

Atuar em uma perspectiva educacional inclusiva não se restringe apenas à matrícula dos alunos, mas envolve também pensar formas de proporcionar condições de acesso, permanência e sucesso na trajetória escolar.

Neste artigo, destacamos os alunos surdos que ingressam no ensino superior. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior/INEP (2016), no Rio Grande do Sul, havia 108 alunos surdos matriculados no ensino superior na modalidade presencial e educação à distância.

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual

políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.(BISOL et. al., 2010, p. 48).

Esses alunos possuem uma forma singular de comunicar-se – a Libras, uma língua gestual-visual que foi reconhecida em 2002. A fim de possibilitar a acessibilidade linguística, as instituições de ensino superior precisam promover estratégias para organizar os processos educacionais desse público. Alguns documentos legais são significativos ao disporem sobre questões que versam sobre a surdez, tais como: Lei Nº 10.436/2002, Decreto Nº 5.626/2005 e Lei Nº 1.231/2010.

104

Na discussão sobre essa temática, aproximamo-nos das ideias de estudiosos que se dedicam a pesquisas envolvendo as ações e estratégias de acesso e permanência no ensino superior, sendo eles: Goularte (2014), Suzana (2014), Goularte (2015), Lacerda (2015), Lazzarin e Goularte (2017).

Ao contemplarmos a importante temática, centralizamos nosso interesse em discutir as estratégias e ações que tornam a Universidade Federal de Santa Maria acessível e inclusiva. No presente artigo, estabeleceremos como foco de análise a discussão, a partir das políticas públicas, das estratégias que a UFSM utiliza para oportunizar o acesso e a participação dos alunos surdos incluídos no ensino superior. Serão abordadas a organização, a função e a normatização que a instituição vem estabelecendo para a atuação do tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) no ensino superior, bem como as alterações das matrículas de alunos surdos na instituição em decorrência das estratégias tomadas pela Universidade.

MÉTODO

Para a realização deste trabalho, empregou-se o método de pesquisa documental de cunho qualitativo. A pesquisa documental

“[...] vale-se de materiais que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Para embasar as discussões sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior, elencamos alguns documentos legais publicados entre os anos 2000 e 2016, pois nesse período as legislações direcionam a perspectiva inclusiva, o que se reflete de forma incisiva nas práticas pedagógicas.

- Lei nº 10.098/00, 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;

- Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais;

- Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei nº 10.098/00;

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);

- Lei nº 12.319/10, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

- Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio;

- Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como também Diretrizes específicas da UFSM;

- Resolução 002/2018 (UFSM, 2018);

- Normatização e atuação do tradutor/intérprete de Libras (TILS) na UFSM, 2016. Esses documentos têm por finalidade garantir condições de acesso e participação dos estudantes com deficiência na referida instituição.

O levantamento de dados sobre a movimentação de matrículas foi realizado com base nos Relatórios da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED/UFSM), Censo da Educação Superior

(INEP/2016).

UFSM EM FOCO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A democratização no ensino superior propõe o reconhecimento e respeito da diversidade, a fim de promover o acesso universal e a permanência no percurso acadêmico. Isso resulta em políticas públicas que visam à inclusão, acesso, permanência e sucesso escolar, refletindo-se na equidade educacional e social.

No âmbito de ações federais, o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2007), concretizado pela Portaria ME nº 14/07 (MEC), introduz o processo de inclusão, garantindo nas Instituições de Ensino Superior ações de atenção à aprendizagem e acessibilidade, com vistas a excluir empecilhos arquitetônicos, pedagógicos e comunicacionais, com o objetivo de facilitar o acesso e permanência dos alunos. Este programa universalizou-se em 2012, quando “todas as instituições federais de ensino superior foram contempladas com o programa para desenvolver uma Política de Acessibilidade” (BRASIL, 2013 apud PAVÃO, 2015, p.14).

As condições de acessibilidade são propiciadas por ações institucionais. Pavão (2015), a partir das políticas educacionais para educação, aborda a temática da acessibilidade, destacando ações como a implantação de Núcleos de Acessibilidade para possibilitar a inclusão acadêmica no ensino superior. Segundo Pavão e Bortolazzo (2015, p. 20), as ações que envolvem as complexas questões de aprendizagem no ensino superior não se limitam aos “recursos, mas o conjunto de ações e programas que favorecem a aprendizagem e a acessibilidade desses estudantes”. Nesse sentido, manifesta-se a emergência em discutir estratégias que possibilitem a inclusão e participação autônoma nos diferentes espaços sociais.

A UFSM vem instituindo diferentes ações estratégicas para

atuar na perspectiva educacional inclusiva, ratificando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. Além disso, a Lei nº 13.146/15 (LBI), em seu capítulo IV, parágrafo XIII, sinaliza que as pessoas com deficiência têm direito ao “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, provendo equidade nas formas de acesso, aprendizagem, desenvolvimento, permanência e conclusão dos cursos acadêmicos.

A partir do levantamento de pesquisas realizadas na Universidade por Dillenburg et al. (2015), Goularte (2015), Barcellos et al. (2015) e Pavão et al. (2015), sinalizamos sete estratégias promovidas pela UFSM

Estratégia 1 - Programa de Ações Afirmativas: a fim de expandir a democratização do ensino superior, a UFSM institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, a partir da Resolução 011/07 (UFSM, 2007), sendo a UFSM uma das poucas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que possuíam reserva de vagas para estudantes com deficiência.

Estratégia 2 - Núcleo de Acessibilidade: práticas discursivas que tornam a UFSM acessível, garantindo a inclusão de alunos com deficiência que ingressam na instituição superior de ensino.

Estratégia 3 - Atendimento Educacional Especializado: esse atendimento organiza-se a partir do Núcleo de Acessibilidade e do Projeto de Atendimento Educacional Especializado. Alguns instrumentos usados neste serviço, segundo Dillenburg et al. (2015), correspondem à construção de plano de desenvolvimento acadêmico individualizado (PDAI), registro de observação em sala de aula e mapeamento de rotina e estudo.

O conjunto desses instrumentos envolve diferentes atores que participam do processo educacional – professores do semestre,

acadêmicos, colegas, educador especial responsável pelo AEE –, possibilitando um estudo detalhado das necessidades e especificidades dos acadêmicos e permitindo o preenchimento do PDAI. Além de identificar a organização didática do professor, se existem necessidades de adequações e/ou se elas já existem, especifica como o acadêmico aprende e como seus estudos se organizam. Destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre o profissional que realiza o AEE, os professores e as redes de apoio para efetivação e eficiência do plano. (DILLENBURG et al., 2015, p.25).

Estratégia 4 - Estratégia de convocação: o edital e as provas do vestibular da Universidade são traduzidos para Libras. Fundamentada na Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para pessoas com surdez, e no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

108

Estratégia 5 - Correção da prova de redação: as redações dos alunos surdos passam a ser corrigidas por uma equipe especializada, com profissionais da linguística e da educação de surdos, professores surdos e um profissional bilíngue. Essa estratégia ocorre desde 2010.

Estratégia 6 - LIBRAS Tri: projeto de extensão desenvolvido na instituição, vinculado ao Departamento de Educação Especial. Iniciados em 2012, programas no You Tube trazem sinais da Libras, com o objetivo de auxiliar os ouvintes na comunicação e no convívio com surdos.

Estratégia 7 - Presença de TILS em sala de aula: com base na Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Das sete estratégias pontuadas, identifica-se que as quatro últimas são direcionadas aos estudantes surdos na UFSM. Para viabilizá-las, devido à diferença linguística deste público, a figura do TILS assume um papel notório perante a estrutura desses serviços. Destacamos que atualmente as estratégias 4, 5 e 6 não são ofertadas

pela UFSM, pois desde 2016 o ingresso está ocorrendo mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

DAS ESTRATÉGIAS À PRÁTICA EDUCACIONAL

Com base no relatório anual de ações educacionais (UFSM, 2015), o ingresso dos estudantes surdos nos cursos de graduação da UFSM tem ocorrido em uma perspectiva crescente. Essa demanda amplia-se desde o sistema de cotas, que promove inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior; neste, 5% das vagas são reservados para pessoas com deficiência. Respeitar a diversidade reflete-se em promover acessibilidade, conforme Goularte (2015):

As condições de acessibilidade empregadas satisfatoriamente são imprescindíveis em qualquer espaço da sociedade, como também nos espaços da Educação Superior, pois a ausência das condições de acessibilidade acaba por discriminar e segregar as pessoas não oportunizando a esses sujeitos as condições de uma forma igualitária. (GOULARTE, 2015, p.17).

109

Promover a acessibilidade linguística aos usuários da língua de sinais que ingressam na instituição a partir das ações afirmativas repercute diretamente na necessidade de reestruturação na organização de serviços institucionais, destacando-se a ampliação dos profissionais TILS.

TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES

Historicamente, o profissional tradutor/intérprete de Libras atuava a partir de trabalhos voluntários desenvolvidos em contextos religiosos. No Brasil, essa prática de atividades voluntárias ocorre por volta do início dos anos 80. À medida que o surdo conquistava seu espaço na sociedade, exercendo sua cidadania, a profissionalização

dos tradutores/intérpretes de Língua de Sinais foi se difundindo (BRASIL, 2004).

No Brasil, o espaço religioso foi o primeiro a conhecer a atuação do Intérprete de Libras. Em 1980, iniciaram as interpretações para a Língua de Sinais dos cultos nas igrejas. Por isso, a história do Intérprete de Libras em nosso país tem muita vinculação com os contextos religiosos. (SUZANA, 2014, p. 17).

Lazzarin e Goularte (2017, p. 92) sinalizam que, “por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento[...]”.

Com o ingresso desses sujeitos nos espaços regulares de ensino, é urgente a promoção de acessibilidade comunicacional, que se apresenta como ponto principal para oportunizar condições de acesso aos conhecimentos escolares e participação interativa entre os pares, respeitando a singularidade da pessoa com surdez e proporcionando acesso, permanência e progressivo sucesso escolar.

Assentindo essa peculiaridade comunicativa, em 2002, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), em seu Artigo 1º, reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio legal de comunicação e expressão, constituindo-se a segunda língua oficial do Brasil.

A garantia de acesso comunicacional por meio da Libras efetiva-se a partir da figura do tradutor/intérprete de Libras. Este profissional ganha visibilidade no ambiente educacional por proporcionar fluxo de informações entre as duas línguas que circulam no espaço, ou seja, língua de sinais e língua portuguesa. Conforme Lacerda (2015):

[...]quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua. Desse modo, o professor ouvinte pode ministrar aulas sem a preocupação em como passar a informação em sinais, atuando em sua

língua de domínio. Na medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão sem qualquer cuidado especial. (LACERDA, 2015, p. 278).

O Decreto nº 5.626(BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Entre tantas disposições, o capítulo V desse Decreto trata da formação do tradutor intérprete de Libras - Língua Portuguesa, afirmando em seus artigos que essa formação deve efetivar-se mediante cursos de extensão profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada que sejam promovidos por Instituições de Ensino Superior ou credenciados por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL 2005) refere o exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a ser aplicado a todos os profissionais que já atuavam ou tinham interesse em atuar na área de tradução/interpretação. Dessa forma, a fim de certificar profissionais de todo o país que cumprissem o atendimento indicado no Decreto, o Ministério da Educação (MEC) passou a promover, a partir de 2006, o Exame Nacional de Proficiência em Libras (ProLibras), que “deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de Educação Superior.” (BRASIL, 2005).

111

Entre tantas outras conquistas e avanços, a profissão do tradutor/intérprete de Libras ganhou notoriedade a partir de sua regulamentação pela Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), mostrando, assim, o reconhecimento desse profissional e uma crescente demanda.

O tradutor/intérprete é o profissional que atua junto às pessoas surdas, realizando a tradução/interpretação da Língua Brasileira de

Sinais para a língua portuguesa e vice-versa, nas modalidades oral e escrita (BRASIL, 2004). Sendo assim, esse profissional deve estar em constante atualização, pois conhecer bem a língua que pretende traduzir e a língua alvo, com suas mudanças, é um desafio que deve ser encarado com competência e um profundo conhecimento de ambas as línguas. Porém, o domínio das Línguas não é suficiente para a atuação do TILS. É necessário ter estratégias e conhecer mais do que a gramática, estando atento ao contexto que está exposto à interpretação, bem como aos tipos de textos, discursos e áreas de atuação.

112

Além do trabalho linguístico, interpretar envolve conhecimento de mundo, um saber múltiplo de expressões e discursos. Nesse contexto, o intérprete precisa estar preparado para expressar o sentido sem estar preso à língua de partida, ou seja, produzir um novo enunciado sem perder o contexto original, estando de acordo com as características da língua de chegada. (LACERDA, 2009).

Existem, ainda, desafios que estão relacionados com o sujeito surdo e o profissional TILS. À medida que os sujeitos surdos vão conquistando seus espaços na sociedade, o profissional tradutor/intérprete vai também ampliando suas áreas de atuação, as quais se estendem não apenas a contextos educacionais e religiosos, mas a contextos clínicos, jurídicos, de lazer, política, artísticos e culturais.

Até a regulamentação da profissão pela Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010), o intérprete não era considerado profissional, ou seja, não havia preocupação quanto à sua formação e remuneração para atuar.

A profissão passa, então, a ser reconhecida em igualdade com os demais tradutores e intérpretes de outras línguas, sendo de extrema importância agora sua formação por meio de cursos. Essa formação deve ser plural e interdisciplinar, visando a possibilidades de atuação na complexa tarefa que é traduzir e interpretar.

As referidas leis impulsionam a inclusão dos surdos e a

difusão da Libras, dando ênfase ao papel do profissional TILS, como meio de garantir o acesso democrático e a participação em diferentes contextos sociais.

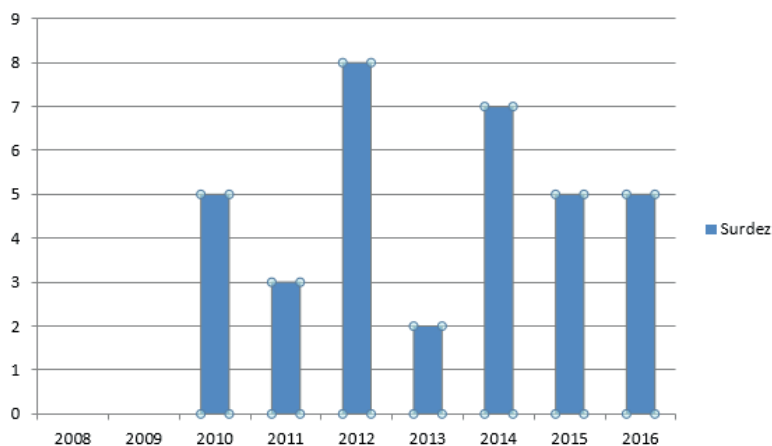
As legislações que versam sobre a língua de sinais e o tradutor/intérprete ratificam questões como o reconhecimento da diferença linguística do surdo e da obrigatoriedade da disponibilidade de intérprete nas repartições públicas federais, estaduais e privadas, para atender os alunos surdos. Porém, há poucos direcionamentos normativos sobre a organização dos serviços nas instituições. Atribui-se, assim, importância a discussões que abordem esses aspectos e as estratégias que tornam possível a inclusão das pessoas com surdez.

INTÉRPRETES NA UFSM, NOVA CATEGORIA PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA EM NORMATIZAR

As estratégias organizadas pela UFSM, frente à inclusão e acessibilidade, repercutem nas matrículas da instituição. No gráfico abaixo, podemos observar as alterações do quantitativo das matrículas nos últimos anos.

113

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com surdez no período entre 2008 e 2016.



Fonte: Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED/UFSM

Perante o crescente ingresso de alunos e professores surdos na instituição, a fim de suprir a insuficiência de profissionais no recorte temporal 2009/2016, foram realizados quatro concursos públicos para provimento do cargo de TILS e ainda a terceirização de vagas, com distribuição conforme o quadro abaixo.

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais tils por forma de ingresso

ANO	Nº de vagas disponibilizadas	Provimento		
		Concurso	Terceirizado	Total
2009	2	2	5	7
2013	9	9	0	9
2014	2	2	0	2
2016	2	2	0	2

Fonte: Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED/UFSM

A partir dos relatórios institucionais (UFSM, 2015), é possível perceber que a área da surdez tem ocupado 10% do espaço no meio acadêmico, entre estudantes surdos que ingressam em diferentes cursos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. Surgem, assim, desafios, pois o tradutor/intérprete de Libras começa a atuar em quaisquer espaços onde estiverem surdos, como seminários e aulas, possibilitando o acesso às informações e à cidadania, garantido por lei.

Partindo deste contexto, a UFSM lança, no primeiro semestre de 2016, uma Normatização, a fim de oferecer à comunidade da instituição orientações acerca da atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras na Universidade (Normatização e atuação do tradutor/intérprete de Libras (TILS) na UFSM, 2016b). A iniciativa dessa Normatização surge da necessidade de organização e conhecimento do serviço por parte da comunidade, da atuação que o profissional

tradutor/intérprete de Libras vem exercendo em sua função dentro da instituição e das implicações desse serviço para as demais categorias profissionais da instituição, principalmente para os estudantes.

A Normatização foi desenvolvida pela equipe técnica, com a expectativa de que seja utilizada e difundida nas práticas cotidianas da Universidade. Segundo a Normatização (UFSM, 2016 b), o tradutor/intérprete de Libras, sendo um servidor da UFSM, tem como função traduzir e interpretar a Língua Portuguesa oral/escrita para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa nos diferentes ambientes e atividades de natureza acadêmica em que isso for solicitado, tais como: sala de aula, seminários, congressos, bancas (concursos públicos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, qualificações, defesa de mestrado, defesa de doutorado), trabalhos científicos, reuniões de departamentos, secretarias.

A conscientização do papel do TILS torna-se importante, na medida em que a crescente demanda do profissional é uma forma de melhorar a qualidade do trabalho, o que repercute na aprendizagem, possibilitando a permanência e o desenvolvimento das pessoas surdas no espaço acadêmico.

Um dos grandes desafios da profissão é garantir a todos os acadêmicos e professores surdos o atendimento, para que sejam incluídos e tenham acesso a todas as informações em quaisquer atividades das quais participem. A presença do profissional intérprete é mais um elemento de acessibilidade, mas não o único recurso, sendo um apoio que aproxima o aluno surdo das interações do professor e vice-versa, para que, dessa forma, o estudante se sinta parte da classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos sobre a fomentação de estratégias de acessibilidade no ensino superior, destacando aquelas organizadas pela UFSM que contemplam as pessoas com surdez.

O ingresso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior tem ocorrido gradativamente nos últimos anos, fortalecendo a perspectiva educacional inclusiva, pois demonstra que podemos aprender em espaços comuns, desde que as singularidades sejam respeitadas. Com relação às pessoas com surdez, considerar a acessibilidade linguística assume relevância neste cenário. Assim, é urgente pensar em estratégias que atendam às demandas de inclusão.

Pensando nas complexas questões que envolvem a inclusão no ensino superior, a UFSM implementa sete estratégias que contemplam os diferentes momentos da vida acadêmica: ingresso, permanência e conclusão. As estratégias proporcionadas pela Universidade destinam-se às diferentes deficiências, contudo, evidencia-se que quatro delas – as estratégias de convocação, correção da prova da redação, LIBRAS Tri e Presença de TILS – eram direcionadas especificamente às pessoas com surdez, considerando suas peculiaridades.

116

Podemos observar que as estratégias de acessibilidade influenciam não apenas o processo educacional, como também toda a organização institucional. No caso da UFSM, alguns movimentos estão inter-relacionados, dos quais, a reserva de vagas e o planejamento diferenciado das atividades, envolvendo diferentes profissionais de interpretação em Libras e gerando condições de acesso nas diferentes atividades acadêmicas disponibilizadas pela instituição.

À medida que as estratégias são implementadas, observa-se a elevação dos índices de matrículas de alunos com surdez, surgindo à necessidade de novos profissionais para suprir essa demanda – os TILS, que atendem a essa especificidade linguística. Diante da pluralidade de atividades que constituem a formação acadêmica, normatizar as atividades deste profissional proporciona melhores condições de atendimento.

Ao concluir este artigo, é possível perceber a importância de fomentar diálogos sobre a formulação de estratégias no ensino superior, embora nem todas as estratégias se mantenham ativas

na UFSM, ainda constituem o processo e são relevantes a fim de proporcionar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência.

Compreende-se que as reorganizações ocorridas na UFSM sejam disparadoras para outras instituições de ensino que recebem alunos com deficiência, pois criar formas de organizar suas práticas pedagógicas e de suporte a esses estudantes é imprescindível para a democratização do ensino.

Referências

BARCELLOS, C. M.; LIMA, J. C. L.; STOLZ, M. L. Tradutores/intérpretes de libras/português no ensino superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior**. – 1. ed. – Santa Maria : [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. 210 p. : il. ; 21 cm

BISOL, C. A. et. al. **Estudantes Surdos no Ensino Superior**: Reflexões sobre a Inclusão. Cadernos de Pesquisa, V.40, n. 139, p. 147 -172, jan. /abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139ao8.pdf>. Acesso: 09 jun.2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Lei 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: 12 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 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: 17out. 2016.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 17out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 21 out .2016.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 17out. 2016.

BRASIL. Programa Incluir. **Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013.** Disponível em: <[file:///C:/Users/saionara%20pussente/Downloads/documento_orientador_programa_incluir%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/saionara%20pussente/Downloads/documento_orientador_programa_incluir%20(2).pdf)> Acesso em: 17 out.2016.

118

BRASIL. Ministério Da Educação. **Censo da Educação Superior:** 2014. Brasília: MEC/Inep, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 27dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em: 23 jan.2017.

DILLENBURG, A. I. et al. Plano de desenvolvimento acadêmico individualizado. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior.** – 1. ed. – Santa Maria: [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. 210 p. : il. ; 21 cm.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULARTE, R. B. **Acesso e Permanência no Ensino superior: Estratégias de Governo da Conduta de Alunos Surdos Incluídos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

GOULARTE, R. B. **O acesso de alunos surdos no ensino superior**. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). *Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior*. – 1. ed. – Santa Maria : [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. 210 p. : il. ; 21 cm

GOULARTE, D. S. M. **Narrativas de Si e do Ser Tradutor/ Intérprete de Libras no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado). Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

119

_____. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Dorziati Barbosa de, FERNANDES, Eulália. (Org.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. (247-287)

LAZZARIN, M. L. L.; GOULARTE, R. B. G. Ações de uma universidade acessível/inclusiva. In: FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. O. (Org.) **Educação Superior: desafios para a não compartimentação dos saberes**. – Santa Maria : Facos-UFSM, 2017.

LISBOA, T. R. **O Tradutor- interprete de libras e língua portuguesa: visão de um grupo de professores do ensino superior**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PAVÃO, S. M. O.; BORTOLAZZO, J. Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior**. – 1. ed. – Santa Maria : [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. 210 p. : il. ; 21 cm

PEREIRA, M. C. P. Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. In: QUADROS, Ronice. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n° especial 2, p. 113-148, jul-dez, 2015 147.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Caderno de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n.esp. 2, p.113-148, jul./dez.2015.

SUZANA, E. R. B. **O Tradutor/ Intérprete de Libras em Contextos de Inclusão Escolar**: Perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 011/2007. **Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social**. 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>> Acesso em: 04out. 2016.

120

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Edital N. 001/2009 PRRH – **Concurso Público cargos técnicos-administrativo em educação**. 2009. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/concurso/0012009/arquivos/edital_0012009.pdf>Acesso em: 17 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Edital N. 001/2013 PROGEP – **Concurso Público cargos técnicos-administrativo em educação**. Disponível em:<<http://coral.ufsm.br/concurso/0012013/>> Acesso em: 17 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Edital N. 007/2014 PROGEP – **Concurso Público cargos técnicos-administrativo em educação**. Disponível em:<<http://coral.ufsm.br/concurso/0072014/>> Acesso em: 17 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade Relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade)** / Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade. - Santa Maria, 2015. 196 p. : il. ; 30 cm.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade Relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade)** / Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade. - Santa Maria, 2016. 61p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. 2016. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/pdi/images/DocPDI/oo-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade Relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade)** / Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade. - Santa Maria, 2016 a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Normatização e atuação do tradutor/intérprete de Libras (TILS) na UFSM**. PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (Org.). – 2. ed. rev. e atual. – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016 b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Edital N. 036/2016 PROGEP – **Concurso Público cargos técnicos-administrativo em educação**. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/concursos/concurso-taes-edital-n-0362016>> Acesso em: 17 out. 2016 c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018**. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/d71a719a-24ae-4fdo-9f50-419734b729c4.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.



6

Liane CAMATTI

Aline Cleide BATISTA

**A disciplina de libras
no ensino superior: reflexões
após a primeira década da
obrigatoriedade legal**

As últimas duas décadas foram marcadas por importantes rupturas e (re)organizações de espaços, modos e configurações no âmbito da educação de surdos. A visibilidade adquirida pela língua de sinais figura como expoente desse movimento. Nessa lógica, questões que foram durante anos as causas que mobilizavam a militância surda – como a luta pelo ensino em língua de sinais para surdos e do contato entre os pares – não encerraram em si a necessidade de discussões sobre a educação de surdos e a língua de sinais.

Nesse sentido, brechas vão surgindo e gerando novas demandas, novos problemas e novas questões, à medida em que são implementadas mudanças provenientes daquelas primeiras lutas. Nisso, uma das mais relevantes ações observáveis fixadas como prática política no cenário educacional brasileiro refere-se à oficialização da Libras e, paralelamente, a instituição da obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores.

Tais medidas tornaram-se práticas através da promulgação da Lei nº 10.436/02 e do decreto 5626/05:

125

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, s/p).

Essa legislação figura como símbolo dos movimentos de resistência da comunidade surda brasileira. No entanto, retomando a hipótese anteriormente citada de que, na medida em que alguns

pleitos da comunidade são conquistados, novas temáticas emergem com a necessidade de um olhar específico. A partir disso, este artigo irá tematizar os efeitos da inclusão da disciplina de Libras na formação de professores após a primeira década de obrigatoriedade legal. De maneira geral, se quer abordar contextos, desafios, possibilidades e perspectivas que se abrem a partir da efetividade do ensino de Libras no Ensino Superior.

Para iniciar essa discussão, faz-se oportuno questionar: o que se quer com o ensino da língua através de uma disciplina curricular? Tão somente dar a conhecer a alunos de Ensino Superior um meio de comunicação entre surdos e ouvintes? Esta é uma possível interpretação, que não será assumida neste artigo por tomar o tema de forma simplista e restrita. A iniciar, uma língua é sempre construída a partir de processos culturais e históricos complexos. Portanto, ensinar uma segunda língua ou uma língua estrangeira é sempre um exercício impregnado de levar o aluno a conhecer, descobrir, pensar sobre práticas e sobre contextos que cercam a língua.

126

Além disso, tornar obrigatório o ensino da Libras em todos os cursos de licenciatura serve a um propósito muito mais abrangente, que se relaciona intrinsecamente com o imperativo contemporâneo de inclusão das pessoas surdas. Leia-se a partir desta afirmação não simplesmente imperativo de inclusão escolar. Trata-se de um imperativo de inclusão como espectro amplo de superação de limitações que levem à desigualdades sociais e culturais e de valorização da diferença linguística e cultural da comunidade surda.

No contexto brasileiro, a partir da década de 80, avolumou-se a produção de conhecimento num campo epistemológico que compreende a centralidade da cultura e da linguagem na constituição dos sujeitos. Falar de surdez, nesse campo, passou a relacionar-se com investimentos de (re)inventá-la a partir de outras referências: a diferença linguística e cultural. Fortalecidos e apoiando-se mutuamente, estudos dos campos da educação e também da

linguística apontaram para a necessidade de uma educação bilíngue voltada à pessoas surdas.

A partir da problemática anunciada e difundida por autores como Quadros (2005) de que apenas entre 5% e 10% das crianças surdas brasileiras sejam filhas de pais surdos, a busca por meios favoráveis de construção linguística não restritos ao ambiente familiar tornou-se preocupação constante. No intuito de qualificar espaços que pudessem oferecer trocas linguísticas efetivas, há tempos a aprendizagem da Libras como L2 é buscada em determinadas situações.

A motivação para aprendizagem de segunda língua, assim caracterizada, aponta para os interesses presentes mais frequentemente em professores, estudantes e intérpretes, ou seja, pessoas que tendo interesse pela comunidade surda precisam se desenvolver na língua de sinais também por necessidades profissionais (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p. 57).

É possível perceber que o excerto acima foi retirado de um artigo de data anterior a promulgação do Decreto nº 5626. Nota-se que as autoras trazem a prevalência da busca dos aprendizes pela língua de sinais em razão de interesses pessoais e demandas profissionais. Contudo, entre o cenário ali abordado e os dias atuais, há um grande giro.

De certa forma, além das mudanças legais, o que se solidificou foi a compreensão no campo epistemológico de que a educação precisaria incorporar e assumir para si os achados da linguística em relação ao estatuto linguístico das línguas de sinais e sua primordialidade na constituição identitária e de relações sociais, políticas e científicas das pessoas surdas. A operacionalização prática disso fez emergir uma nova condição: a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores de nível superior.

O primeiro efeito evidente da obrigatoriedade é extremamente positivo: massifica, difunde, coloca em evidência uma das línguas oficiais do Brasil até então extremamente limitada em sua circulação.

Mas, por outro lado, traz à tona fragilidades. Algumas mais objetivas como a formação de docentes para o ensino nas Universidades ou a organização temporal, didática e curricular mais adequada. Outras mais subjetivas de impactos a longo prazo como quais, politicamente, serão as consequências da massificação nos âmbitos educacional e social.

Na esteira dos efeitos da obrigatoriedade, é oportuna a discussão de Santos (2016) quando faz colocações sobre o paradoxo gerado. Segundo a autora, ao mesmo tempo em que se está instrumentalizando os futuros professores desenvolvendo neles habilidades mínimas de comunicação e conhecimentos necessários acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, também se está proliferando o entendimento de que basta ter uma comunicação incipiente para incluir alunos surdos.

128

Tornar obrigatório o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores não se trata de boa vontade, não se trata de uma ideia caridosa, não se trata de uma estratégia perfeita que encerra em si mesma razão, causas e efeitos. Trata-se de uma prática compreendida em um universo de estratégias políticas que coloquem em funcionamento efeitos de ressignificação sobre o sujeitos e maximização de potenciais. E é justamente aqui que se justifica a pertinência deste estudo: como essa pequena peça - a inclusão da disciplina de Libras - causa efeitos no funcionamento de uma grande engrenagem social.

Feitas as primeiras delimitações, é possível colocar o problema de pesquisa que moveu a construção deste estudo: em que medida a disciplina de Libras possibilita a construção de conhecimentos e competências que subsidiem a prática docente na área da Educação de Surdos? Para circunscrever as possibilidades de resposta à questão delimitada, foi traçado como objetivo geral compreender contextos e perspectivas que se forjam a partir da inserção da LIBRAS como elemento curricular dos cursos superiores de licenciaturas por meio

de experiências de professores licenciados que tiveram disciplina de LIBRAS em sua formação de nível superior. Também são objetivos específicos abordar a relevância da obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de formação de professores; investigar os usos possíveis do aprendizado da Libras por parte dos licenciados após a sua formação acadêmica; e compreender como os conhecimentos sobre os surdos e sobre a surdez que vêm circulando a partir da abordagem feita nas disciplinas.

MÉTODO DO ESTUDO

Determinados os objetivos e a pergunta motivadora deste estudo, foram traçados o método e a abordagem de pesquisa. De maneira geral, pretendia-se realizar entrevistas ou questionários com licenciados egressos de diferentes cursos superiores da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Como ponto comum, todos os entrevistados deveriam ter cursado no mínimo uma disciplina de Libras como elemento curricular em sua graduação.

Para realização da analítica, partiu-se de uma abordagem associativa entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Tal integração pode ser uma forma de garantir análises de um conjunto de dados obtidos por métodos quantitativos em sua maior complexidade. Segundo Flick (2009), além de apoiarem-se mutuamente, combinadas, pesquisa quantitativa e qualitativa possibilitam uma visão mais geral sobre o que se quer saber. No plano de estudos em questão, o questionário formulado possibilitou a quantificação de alguns pontos ao mesmo tempo em que abriu espaço para análise de respostas de texto livre.

Dados os objetivos do estudo, a pesquisa é de natureza exploratória. Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema e auxilia na tarefa de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses. “Pode-se dizer que estas

pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2010, p. 41).

Isso posto, não foi selecionada alguma técnica específica de análise dos dados. Para cumprir com a tarefa de torná-los inteligíveis, eles foram organizados, conforme sugere Moroz e Gianfaldoni (2002), de forma a propor uma explicação adequada ao que foi proposto para esta investigação. Para tal, inicialmente delimitou-se categorias de análise e, para cada uma delas, organizou-se formas sistemáticas de descrição, relação e compreensão dos dados coletados em interlocução com a literatura existente na área do ensino de Libras.

130

Os sujeitos de pesquisa idealizados foram docentes licenciados em diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Maria, que já estejam no ano de 2018 atuando em contextos de ensino. Considerando o sistema informatizado de gestão acadêmica desta Universidade, somente através do perfil docente é possível gerar listas de e-mails de turmas completas. Diante disso, todos os docentes de Libras que estavam em exercício no período de 2011/2 e 2012/1 foram contatados com solicitação de informações sobre as turmas. No total, dos cinco professores contatados, três se dispuseram a ajudar. Destes três, um já não atua mais na UFSM e teve seu perfil bloqueado. Ao final, os dados das turmas de apenas dois professores foram acessados.

O período 2011/2 e 2012/1 foi selecionado por contemplar duas condições. A primeira delas é que a partir de 2011 as primeiras disciplinas começaram a ser oferecidas para cursos externos ao Centro de Educação. A segunda condição contemplada pelo período selecionado é a estimativa de uma diferença mínima de quatro anos entre a oferta da disciplina e o tempo presente, supondo que os matriculados na disciplina naquela oportunidade já tenham tido tempo hábil de concluir as suas Licenciaturas e ingressar em contexto de trabalho.

No período discriminado, as seguintes turmas foram selecionadas:

Ano	Turmas
2011/2	Licenciatura em Letras/habilitação Língua Inglesa Licenciatura em Letras/habilitação Língua Portuguesa Licenciatura em Pedagogia (Diurno)
2012/1	Licenciatura em Química Licenciatura em Letras/habilitação Língua Espanhola Licenciatura em Pedagogia (Diurno)

Para a produção e coleta de dados, foi formulado um questionário *on-line* com perguntas objetivas e também descritivas utilizando a ferramenta *Formulários Google*. Esta técnica carrega, certamente, algumas limitações, sobretudo considerando as aspirações qualitativas de análise dos dados. Além da dificuldade de interação com os participantes e da substituição da espontaneidade da troca verbal pela reflexividade das trocas escritas, também fica limitada a integração de partes não-verbais que comumente faria parte da coleta de dados (FLICK, 2009). Entretanto, neste caso, a pertinência da escolha do questionário *on-line* se justifica tanto pela facilidade operacional da formulação do questionário e preenchimento das respostas por parte dos entrevistados, quanto por promover a otimização temporal pela possibilidade de envio simultâneo do questionário a uma grande número de pessoas.

No total, o questionário foi encaminhado para 154 alunos. Em razão da forma de levantamento dos *e-mails* por turma completa no perfil dos professores, não havia como selecionar precisamente aqueles que teriam concluído a disciplina, posteriormente concluído o curso de Licenciatura e atualmente estariam trabalhando. Estas informações, assim, foram buscadas pela inclusão de questões no questionário,

permitindo que as respostas de sujeitos que não atendessem o perfil fossem desprezadas.

O questionário foi enviado duas vezes com intervalo de uma semana entre cada envio, haja vista que na primeira tentativa poucas respostas foram registradas. Após o segundo envio, 15 respostas foram recebidas, representando 10% do total. Todas as respostas foram validadas seguindo o critério de conclusão tanto da disciplina quanto do curso de licenciatura.

Trata-se de um número não muito expressivo, mas dentro das expectativas, considerando o grande período de tempo passado desde a realização da disciplina e a aplicação da pesquisa. Ainda pela razão do grande interstício, grande parte dos endereços de *e-mail* estavam desatualizados e acabaram retornando ao remetente.

A OBRIGATORIEDADE EM QUESTÃO: EFEITOS E PERSPECTIVAS

132

A análise que segue foi organizada de forma a contemplar tantos aspectos referentes à experiência durante a disciplina de Libras, quanto a compreensão sobre a forma como a disciplina imprimiu marcas na formação e/ou na atuação profissional de cada participante.

O cenário da emergência da inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores gerou a necessidade da abertura de campos de estudos em relação à formação de professores e à diretrizes teóricas e didáticas para o ensino de Libras. É necessário pontuar que a maciça maioria de alunos de Ensino Superior que tem ou terá contato com a Libras, nunca a viram e iniciam seu aprendizado em um jogo de permanente comparação entre a sua língua e a que estão aprendendo.

Além disso, a linguagem em si é fator primordial e constitutivo de modos de vida. Ela constitui os sujeitos. A Libras carrega em si, como qualquer outra língua, condições para que seus usuários expandam

suas relações interpessoais, tenham constituído o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e construídas as suas subjetividades (GOES, 1996). Ainda segundo esta mesma autora, o modo e as possibilidades da imersão linguísticas são determinantes uma vez que a criança nasce imersa em relações sociais que se dão no âmbito da linguagem.

Considerando o complexo papel da língua na vida de qualquer sujeito, é possível e necessário superar, também em relação ao aprendizado de uma segunda língua, o simples objetivo de comunicar-se. O professor, nesse contexto, é incumbido de conhecer profundamente Libras, conhecer seus múltiplos aspectos além de didática e de metodologias de ensino da língua. É preciso considerar o seu endereçamento e as experiências que o aprendiz carrega em relação à sua língua. Em outros termos, o aluno carrega consigo os pressupostos da sua língua.

A importância dessas considerações se confirma no indicativo do estudo de que 67% dos pesquisados não possuía nenhum tipo de conhecimento prévio da Libras ou envolvimento mínimo com a comunidade surda. Paulatinamente, os estudos sobre ensino de línguas orais como língua estrangeira vêm sendo aproximados do ensino de Libras e tem motivado pesquisadores a compreender de que forma as línguas visuais gestuais se estruturam como segunda língua em pessoas que têm línguas orais-auditivas como L1. Cabe aqui destacar que tradicionalmente foram desenvolvidas muitas técnicas/metodologias focalizando um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e de memorização sempre em uma perspectiva metalinguística pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo (LACERDA, CAPORELLI, LODI, 2004).

A pesquisa buscou informações referentes à abordagem metodológica utilizada pelos professores durante as disciplinas. Os participantes foram convidados a mensurar o quanto o professor recorria aos seguintes aspectos: enfoque comunicativo/uso em

contexto, estrutura gramatical, construção de frases, uso de dicionário e repetição de sinais.

Dentre o universo de respostas obtidas, ainda se sobressai como estratégia metodológica mais recorrente a repetição de sinais. Paralelamente, ganha espaço também tentativas de justapor estratégias de ensino com enfoque comunicativo. Diante deste dado aparentemente controverso, buscou-se relacionar as respostas por diferentes professores. Entretanto, os índices não se diferenciam entre um ou outro, demonstrando que, possivelmente, o que está ocorrendo é um movimento de transição no qual ainda co-existem estratégias tradicionais no nível do léxico com novas tendências de ensino de Libras a partir de práticas contextualizadas.

134

Pensando um pouco sobre o histórico de abordagens teóricas de ensino de língua estrangeiras nas modalidades orais, é possível pontuar alguns movimentos mais significativos. No entanto, não parece oportuno citar ou caracterizar abordagens teóricas utilizadas. Gesser (2010) destaca que entre os séculos XVIII e XX, uma série de métodos foram lançados, partindo do Método Clássico – que privilegiava uma abordagem gramatical – passando por tantos outros que, de maneira geral, seguiam privilegiando o estudo do léxico.

Na década de 70, a partir da Gramática Gerativa de Chomsky e seu estudo sobre a Gramática Universal, inaugurou-se uma abordagem racionalista. A partir desta, saber uma língua é ter capacidade de (re) criar sentenças a partir de seu banco léxico/conceitual. A partir disso, passou-se a pensar a importância do ensino com base na comunicação e criação de sentidos. Isso afeta sobremaneira as abordagens de ensino de línguas adicionais e é possível fazer aproximações com o ensino de Libras no Ensino Superior.

É verdadeiro que poucas pesquisas vêm apontando para o ensino de Libras com enfoque comunicativo e não gramatical. Ainda assim, vê-se que, com alguma assincronia temporal, o ensino de LS tem seguido esse mesmo caminho. A ênfase na estrutura

gramatical está paulatinamente sendo revista, incorporando aspectos pragmáticos e variáveis que determinam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de Libras.

O ensino do léxico, bem como sua abordagem no nível frasal é reconhecidamente importante. No entanto, há necessidade de contextualizar, trazendo a complexidade da significação através da promoção de contextos mais próximos possíveis do uso. Comumente, é possível testemunhar o ensino da língua a partir de uma perspectiva metalinguística, utilizando dicionários com desenhos de sinais organizados em categorias semânticas. Tais técnicas partem da aproximação do ensino a uma abordagem pela forma, focando em técnicas de repetição de gramática, desconsiderando assim, o funcionamento da linguagem de forma mais abrangente.

Além disso, a heterogeneidade de uma turma, com fatores como idade, estilos de aprendizagem, estilo cognitivo, habilidade comunicativo serão encontrados em sala de aula. Daí deriva a importância de buscar estratégias didática/metodológicas que possam aproximar o ensino de Libras com uma abordagem comunicativa, tornando o aprendiz potencial usuário da língua que está aprendendo. Segundo Gesser (2012), a heterogeneidade de contextos e perfis de aprendizes de línguas adicionais é, hoje, tão grande, que tornou-se inócuo tentar conduzir a prática docente através de um ou outro método de ensino. O fazer pedagógico deve, assim, passar inicialmente por uma abordagem repleta de conexões não idealizadas entre teoria e prática, na qual prepondere a reflexão sobre a ação cotidiana.

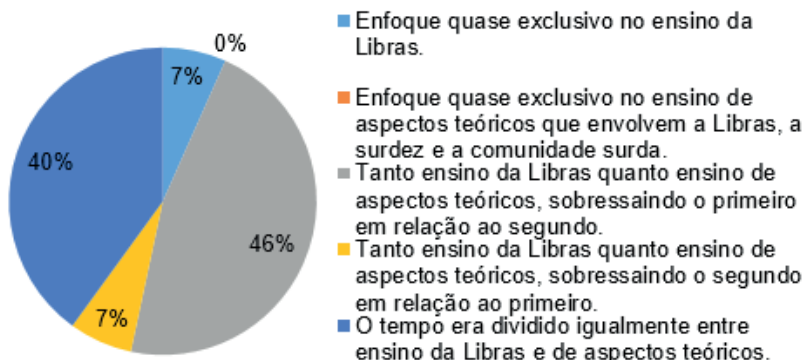
Para fins de agregar valor ao ensino de Libras é necessário lançar perspectivas e cenários de uso real da língua. No caso de uma língua gestual-visual, o referido uso real da língua extrapola contextos comunicativos e envolve uma gama de outras questões estranhas à maioria dos iniciados na nova língua. Aqui é possível retomar à pergunta feita na introdução deste artigo sobre “o que se quer com o ensino da Libras?”. A obrigatoriedade do seu ensino envolve intenções,

perspectivas, um contexto histórico e cultural determinado. Emerge daí a oportunidade de iniciar os alunos, público dessa disciplina, na rede de significações culturais que envolvem a Libras e, conseqüentemente, o seu ensino no âmbito universitário.

No gráfico abaixo estão representadas as respostas acerca do enfoque dados pelo professor durante a disciplina, considerando a abordagem somente do ensino da língua e/ou do ensino de aspectos teóricos relacionados à ela e também à surdez e à comunidade surda. Os pesquisados reportam uma grande aproximação de investimento de tempo tanto em aspectos práticos quanto teóricos.

Enfoque dados pelo professor durante a disciplina

136



Esta questão não surge, de forma alguma, como uma proposição para que a disciplina passe a ter um caráter teórico de direcionamento do estudo da educação de surdos e não da Libras puramente. Mas ocorre que o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua envolve princípios que vão além apenas de aspectos cognitivos. Brown (1994, apud GESSER, 2012) lista 12 princípios relacionados a perspectiva do aprendiz diante da nova aprendizagem. O aspecto afetivo de conexão entre língua e cultura é colocado ao lado, sem hierarquia, de princípios cognitivos e linguísticos, tão valorizados na tradição do ensino de línguas. Criar uma sensação de empatia em relação a comunidade de usuários da língua que se quer aprender é

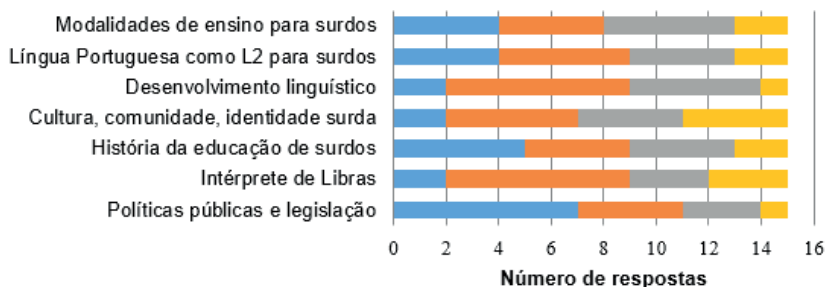
sim aspecto fundamental.

É desafiador fazer essas proposições e buscar formas de ilustrá-las sem ser pontual ou prescritivo. Mas para tentar exemplificar, por que não pontuar a trajetória das línguas de sinais para contextualizar a formação de sinais, os usos do alfabeto, etc, e demonstrar que a LS não é um código de transposição da Língua Portuguesa? Por que não inserir temas referentes aos estudos linguísticos da Libras para reforçar a não dependência das LS em relação às línguas orais e, nesse caso, a necessidade de não transferir a estrutura linguística da LP para Libras? Por que não inserir temas de políticas públicas para que entendam a forma como a língua, objeto que estão estudando, se insere no contexto social e educacional no nosso país? Por que não abordar temas referentes a currículo ou avaliação com o objetivo de que os licenciados possam compreender que a Libras é sim condição primeira para a comunicação e educação de pessoas surdas, mas que por sua singularidade envolve processos refinados de adequação em relação aos aspectos pedagógicos e ao uso nos contextos educacionais?

137

Nesta perspectiva, os participantes atribuíram uma nota, em uma escala de 1 a 4, que representasse o quanto a passagem pela disciplina lhes proporcionou conhecimentos acerca dos aspectos teóricos listados:

Abordagem de temas teóricos na disciplina



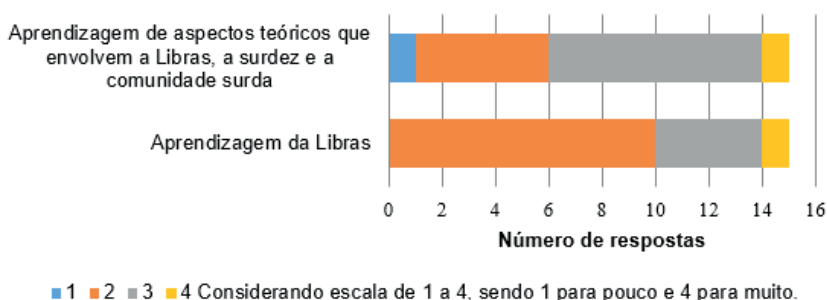
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 Considerando escala de 1 a 4, sendo 1 para pouco e 4 para muito.

Todos os temas, à exceção de “Cultura, comunidade e identidade surda” foram avaliados com mais respostas 1 e 2, o que significa que pouco contribuiu a disciplina na construção de conhecimentos sobre os aspectos listados. Destaca-se o tema “Políticas públicas e legislação”, que foi assinalado nos índices 3 e 4 por apenas 26,6% dos participantes. Para somar, ainda, foram formuladas duas questões sobre como o egresso avaliava a sua própria aprendizagem considerando o objetivo de proporcionar (1) uma aprendizagem de aspectos teóricos que envolvem a Libras, a surdez e a comunidade surda e (2) uma aprendizagem da Libras.

A apresentação do gráfico segue o anterior, em que notas foram atribuídas em uma escala de 1 a 4 representando a autoavaliação do egresso em relação ao seu êxito na aprendizagem.

Autoavaliação do egresso em relação ao seu êxito na aprendizagem

138



Das respostas é possível inferir que as maiores dificuldades ficaram concentradas no êxito em relação à aprendizagem da língua em si. Mas ainda assim, não são excelentes os índices de sensação de êxito por parte dos egressos de aprendizagem sobre temas teóricos. Pelas limitações da técnica de coleta de dados utilizada, é difícil ponderar sobre as causas dos índices encontrados nos últimos dois gráficos apresentados. Talvez os baixos índices manifestados de construção de conhecimentos sobre os temas questionados não estejam relacionados com problemas de abordagem durante a disciplina, mas com as

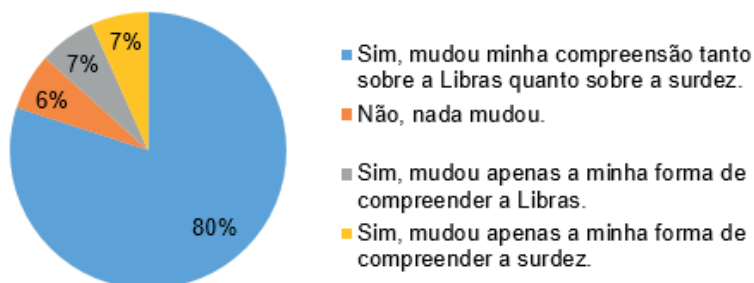
próprias limitações temporais, de consolidação da aprendizagem ou de continuidade de estudos.

De qualquer forma, este estudo não permitiria pela sua natureza e por seus objetivos listar causas para tais limitações. O mais relevante para este momento é realizar essas primeiras considerações para reiterar duas necessidades básicas: a primeira de associar o conhecimento de Libras no Ensino Superior ao acesso a aspectos contextuais dessa língua. A segunda de avançar nos estudos em relação à aprendizagem de LS como segunda língua para pessoas ouvintes.

Já partindo para o último bloco de análises, as últimas questões possibilitaram pensar nos efeitos da disciplina na formação/atuação docente. O aspecto mais interessante de olhar gerado por este estudo diz respeito ao que se pode nomear como efeitos subjetivos causados pela experiência com a disciplina na formação e na atuação docente de forma muito mais abrangente. É preciso destacar o fato de que o ensino de Libras no Ensino Superior inaugura um novo panorama para os alunos: a obrigatoriedade. É visto que antes da promulgação do decreto nº 5626, em geral, as pessoas que buscavam formação em Libras o faziam por interesse/motivação pessoal – familiares, amigos, professores, intérpretes de Libras.

Como já abordado centralmente até então, o principal impacto da obrigatoriedade e da sistematização da oferta dessas disciplinas em instituições de Ensino Superior é a demanda por aprimoramento na formação de professores. Entretanto, as necessidades de investimento em pesquisas e em formação docente para a ressignificação do ensino de Libras não ofusca ou minora outro aspecto: por si só, como um acontecimento que gera grandes efeitos, a Libras está circulando no espaço do Ensino Superior. O gráfico abaixo representa a declaração dos participantes sobre a disciplina ter ou não contribuído nas formas de compreender a surdez e/ou a Libras.

Sua passagem pela disciplina provocou alguma mudança na sua forma de compreender a surdez e/ou a Libras?



140

A maciça maioria das respostas se aproxima de uma perspectiva na qual a passagem pela disciplina provoca determinados giros na forma de compreender a língua e seu contexto de uso. Isso tem grande poder de mobilização. Permitir que a Libras e questões sobre a surdez sejam ditas no espaço das academias, centros legitimados de produção de conhecimento no Brasil faz com que, consequentemente, a LS e a surdez também sejam tomadas de outras formas, deslocadas da lógica medicalizante no âmbito da sociedade. Além disso, conquistou-se a possibilidade de maior inserção de surdos nas universidades, em consequência ao espaço simbólico conquistado pela Libras como área de conhecimento e nicho de produtividade de ensino, pesquisa e extensão. Em épocas anteriores à promulgação do decreto 5626, isso era visto apenas nos centros universitários que se dedicavam pontualmente a esse tema.

Somada à questão anterior, buscou-se conhecer, através de uma escala de 1 a 4 o quanto os licenciados consideraram relevante a existência da disciplina nas suas formações. A totalidade dos participantes assinalaram os índices 3 ou 4, demonstrando o grande poder de mobilização e sensibilização para o tema.

As respostas a esta questão foram justificadas por cinco dos participantes. Para não alongar demasiadamente a análise trazendo para cá a compilação das respostas, é possível fazer uma pequena

síntese dos dois aspectos que apareceram centralmente. O ponto mais mencionado que justificaria a relevância da existência da disciplina é a inclusão escolar. Como um imperativo contemporâneo, a inclusão possui grande força discursiva que atribui a todos uma sensação de responsabilidade com os processos de escolarização de pessoas com deficiência. O segundo ponto mencionado foi a importância da aprendizagem da língua por ela mesma, como um recurso de formação sem destinatário específico. As respostas que apontaram nessa direção, de maneira geral, se ocuparam de ressaltar a importância da língua, mas a insuficiência do que é oferecido durante a disciplina considerando um objetivo mínimo de domínio e conhecimento. Tais relatos envolveram questões como carga horária, metodologias inadequadas, sugestões de melhorias, etc.

Esse resultado se soma a outro em estudo de metodologia semelhante. Almeida e Vitalino (2012), chegaram ao índice de 97,5% de concordância com a obrigatoriedade e reconhecimento da importância da disciplina em um estudo com 90 pedagogos em formação. Reside nesta questão um pouco da herança, do efeito genérico da disciplina na formação. Na mesma direção, a penúltima questão levantou dados sobre o uso efetivo da Libras após a formação. A maioria, 86,6% dos participantes, não teve nenhuma demanda de uso da Libras após a conclusão. Os 13,3% que responderam ter tido necessidade de usar a língua, detalharam tal demanda apenas como necessidade eventual de comunicação por algum encontro com pessoa surda. Nenhuma demanda em contexto educacional foi relatada. É possível fazer algumas inferências sobre esse dado. O primeiro deles é que a particularidade do Estado do Rio Grande do Sul, em que existem diversas escolas para surdos e Santa Maria é uma das cidades que possui instituição específica. Com isso, praticamente a totalidade de surdos em idade escolar usuários de língua de sinais ficam concentrados na escola, restringindo, de fato, a demanda àquele local.

Assim, os efeitos da disciplina na prática pedagógica dos

participantes permanece no nível das suposições. Uma tentativa de provocar o pensamento dos egressos foi feita por meio da última pergunta do questionário que abordava qual a suposta conduta o Licenciado teria diante da chegada de um aluno surdo. As respostas suscitam algumas reflexões: (1) nenhuma das respostas atende a uma condição de suficiência da própria formação no atendimento do suposto estudante surdo, corroborando com a evidência de que a disciplina em si não é suficiente para garantir bases linguísticas ou sequer conceituais para a oferta de uma escolarização digna a alunos surdos; (2) parte das respostas indica para uma postura de terceirização das ações, relegando a outros profissionais a responsabilidade pelo estudante; (3) outra parte das respostas indica para o desejo de buscar pessoalmente maior aprimoramento na área; (4) ainda que a disciplina se mostra incipiente considerando os objetivos que possui, é fato que cumpre papel de sensibilização no sentido de mostrar a complexidade do tema e a necessidade de maior investimento em formação no caso de uma demanda real de uso.

É relevante retomar o ponto quatro, enaltecendo que as respostas encontradas somadas à declaração de insucesso na aprendizagem já analisadas anteriormente suscitam, de alguma forma, a função da disciplina de despertar em alguma medida a noção da complexidade que envolve o domínio da Libras como L2 ou o próprio atendimento de pessoas surdas em contextos educacionais. Todavia, mesmo com a sensibilização para a complexidade do tema, apenas 6,7% dos participantes foi inspirado pela disciplina a buscar outra formação na área de Libras para além do que foi ofertado no ambiente da disciplina.

Inspirada neste dado, faço coro às palavras de Martins ao colocar que a inclusão da disciplina de Libras na instituição superior provoca uma dupla articulação em que age, ao mesmo tempo:

[...]como promotora de visibilidade linguística às diferenças

surdas, de um lado, mas de outro, possível agenciadora do discurso de uma hostil inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com um discurso e apelo de atos “politicamente corretos” (MARTINS, 2008, p. 194).

Ainda segunda esta mesma autora, que em seu artigo se ocupou de discutir vantagens e desvantagens da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Superior, a oferta sistemática de cargos de docência à professores surdos, o acesso dos ouvintes à Libras e a possibilidade de desmistificação linguístico-culturais figuram como aspectos positivos. Por outro lado, lista também uma série de desvantagens, como a comercialização da Libras com fins políticos, a paralisação das lutas pela ilusão do trabalho cumprido e o perigo de ser a disciplina de Libras transformada em um manual rápido, despida de significações culturais e que pretensamente promoveria o acesso à inclusão (MARTINS, 2008).

143

De maneira geral, as análises permitiram chegar a um panorama semelhante ao trazido pela autora, em que ficou evidente a fragilidade dos pressupostos sobre a aprendizagem da língua de sinais através de uma única disciplina com carga horária – em geral – reduzida. Por outro lado, percebeu-se o relativo êxito do propósito de difundir a Libras. Afinal, a proposta de ensino da Libras no Ensino Superior não parte de alhures. Ela emerge a partir da necessidade de consolidação do atendimento a pessoas surdas a partir de uma perspectiva bilíngue, além de lançar a possibilidade de reposicionar a Libras em meio a uma tradição de valorização das línguas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo é oportuno retomar o que se colocou no início dele como questão a ser respondida: em que medida a disciplina de Libras possibilita a construção de conhecimentos e

competências que subsidiem a prática docente na área da Educação de Surdos? Não parece possível encerrar a discussão elencando uma ou mais respostas. Contudo, algumas pistas foram apreendidas do exercício analítico aqui realizado.

Resgatando a pesquisa de maneira geral, ela permitiu traçar um panorama que evidencia quatro questões centrais: a relevância da obrigatoriedade do ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura; os usos possíveis e limitados do aprendizado dessa língua por parte dos licenciados após a sua formação acadêmica; a partir da abordagem feita nas disciplinas, os conhecimentos sobre os surdos e sobre a surdez vêm circulando nas disciplinas na mesma medida dos conhecimentos sobre a Libras em si; e as perspectivas e possibilidades para a Educação de Surdos.

144

Em meio a desafios e a aspectos positivos tem-se que o ensino da Libras através de uma disciplina curricular não deve servir somente como meio de dar a conhecer a alunos de Ensino Superior um meio de comunicação entre surdos e ouvintes. O estudo apontou que ela vem cumprindo seu papel na medida em que seu ensino vem contextualizado em cenário cultural valorizado, despertando o interesse dos aprendizes.

Além disso, aponta-se a necessidade de manter uma produtiva cautela em relação à disciplina de Libras no Ensino Superior como uma das únicas estratégias que tornaria viável a solidificação de uma política bilíngue para surdos nos âmbitos sociais, políticos e educacionais. Nessa mesma lógica, há outro ponto perigoso: a possível paralisação das lutas da comunidade surda pela “enxurrada” de postos de trabalho.

Para finalizar, as disciplinas e a legislação voltadas para Libras no âmbito do Ensino Superior não podem servir como meio de folclorização da língua de sinais e dos surdos. Os ganhos conseguidos com o decreto não podem ficar restritos à inserção dessas disciplinas e, a partir daí, estaria garantido o êxito da proposta bilíngue para surdos.

Que tal obrigatoriedade constitua-se no movimento de transformação das demandas surdas em atos políticos. Dessa forma, a inserção da disciplina de Libras deve funcionar como mais um passo na busca política pela significação da língua na sociedade, a reposicionando em redes culturais de saber e de poder. A partir disso, torna-se possível dar sequência aos processos de luta e resistência em favor de uma educação bilíngue para surdos.

Referências

ALMEIDA, J.J.F.; VITALINO, C.R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: Reunião da ANPED Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, **Casa Civil**, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

145

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Coleção Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOTASE_MEN_L2.pdf

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

LACERDA, B.F.L.; CAPORALI, S.A.; LODI, A.C. Questões preliminares sobre

o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v. 16, n.1, 2004, p. 53-63.

MARTINS, V.R.O.M. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no Ensino Superior. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28, 2008, p. 191-206.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

QUADROS, R.M. **Desenvolvimento linguístico e educação de surdos**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.



Lorena Inês Peterini MARQUEZAN

**Revisitando o processo
inclusivo em uma turma de educação
especial na modalidade a distância**

Este artigo emerge da experiência como professora de Psicologia da Educação I, II, III e IV, do curso de Educação Especial da modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Maria - RS/UAB, polo de Foz de Iguaçu - Paraná. O trabalho materializa-se pelo princípio constitucional de 1988, nas quais a universidade se baseia na indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão. Trata-se de uma narrativa autobiográfica de uma vivência, o que contribuiu para a reflexão, para a discussão, mobilizando o compartilhamento de saberes e fazeres inclusivos no contexto do Ensino Superior.

Assim, este artigo possui como objetivo principal: compartilhar reflexões acerca dos saberes e fazeres com prazeres, referente a inclusão de todos, com “olhar atento e escuta sensível” de um aluno cadeirante no curso Educação Especial da modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Maria - RS/UAB, pólo de Foz de Iguaçu - Paraná. Para isso, também objetivou: compartilhar a formação de professores referente a inclusão numa IES; analisar as contribuições das disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, a partir das aulas presenciais, das mediações no Moodle, das provas e das autoavaliações feitas pelos alunos, durante os quatro semestres, em que foram desenvolvidas as referidas disciplinas e as reflexões feitas pela professora.

Após a análise reflexiva das alunas durante as aulas presenciais nas quais todas verbalizaram o compartilhamento de saberes e fazeres inclusivos, tanto na sala de aula, quanto em seus contextos experienciais na/da formação inicial, nas disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, analisamos o processo avaliativo (auto)biográfico, através da metodologia de análise interpretativa, inspirada na compreensão cênica. A partir das pesquisas de Marinas (2004) (2007) (2014) e Abrahão (2004), buscamos o entendimento adotado na construção autobiográfica, com o seu sentido para o presente, supondo as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria interpretação, como a relação de “olhar atento e escuta

sensível” e interação em reciprocidade, como condição para promover a auto e heteroavaliativa, como parte do processo inclusivo de todos e, especialmente, de um aluno cadeirante na turma supracitada.

Salientamos que, tanto na elaboração da matriz curricular, como na produção dos cadernos didáticos das disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, tivemos o cuidado de romper com o paradigma positivista e tentamos experienciar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade de maneira ética, afetiva, cognitiva e sociocultural.

Buscamos a compreensão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade a partir do pensamento complexo proposto por Edgar Morin de que “o sentimento da complexidade humana; liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas” (2012, p.288). Entendemos a complexidade tentando conhecer o humano situado no universo e não separado dele: e de quantos universos é o humano constituído em sua diversidade? O conhecimento orientado pelo pensamento complexo contextualiza o seu objeto, para ser pertinente (MORIN, 2003), assim concebemos cada aluno, professor, Gestor Educacional, como parte de um todo multifacetado, ligando, articulando, compartilhando saberes e fazeres inclusivos em todo o processo formativo.

150

REVISITANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À CIDADANIA

O dispositivo legal do direito de todos à educação foi proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e está presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo também um princípio presente na Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Assim, o direito à educação não deve ser negado nem excluído a nenhum cidadão, mesmo que este tenha limitação física, cognitiva ou psicológica, entretanto muitos são os desafios, as

resiliências necessárias para que ocorra essa inclusão.

Através da legislação federal, somos mobilizados por políticas públicas que possibilitam a acessibilidade. Vale ressaltarmos que “por acessibilidade entende-se as condições necessárias para o acesso” (PAVÃO, 2015, p. 15), isto é, promover uma possibilidade concreta. Nesse sentido, a universalização da inclusão de todos abarca não só as pessoas com deficiências, mas todas as pessoas que precisam de condições diferenciadas para poderem aceder e usufruir daquele serviço ou espaço ora antes impossível.

Nesse sentido, Pavão (2015, p. 16) corrobora: “Para que exista a promoção da acessibilidade é necessário que sejam extintos todos os tipos de obstáculos e empecilhos que prejudiquem essa ação”. Desse modo, devemos garantir, nos espaços físicos e no compartilhamento de saberes e fazeres, a acessibilidade para as pessoas com alguma necessidade educacional específica, contribuindo para a sua inserção no meio universitário e o seu acesso à informação e ao conhecimento.

151

Criar espaços que propiciem à inclusão de pessoas com deficiência na universidade implica numa trajetória que está para além da construção de caminhos físicos acessíveis, no qual é preciso a modificação de uma mentalidade aberta com “olhar atento e escuta sensível”. Sendo assim, urge a necessidade da quebra das barreiras atitudinais, dos preconceitos e dos estereótipos; mobilizando uma transformação estrutural há que se fazer presente uma mudança cultural, em que se entendam as diferenças, criando espaços para o desenvolvimento de todas as potencialidades.

Pensar a inclusão ainda é um desafio para os gestores educacionais, e estender esse pensamento ao Ensino Superior é algo mais complexo ainda. Nesse contexto, entender as diferenças e/ou deficiências presentes nos espaços universitários é de fundamental importância para que novas posturas inclusivas se construam. Portanto, uma educação inclusiva perpassa hoje por diferentes formas, mobilizando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis.

Revisitando, os profissionais da educação devem olhar a inclusão não através do viés da deficiência, mas como forma de acolher todos que estão inseridos na universidade que apresentam qualquer tipo de dificuldade, desenvolvendo suas individualidades e potencialidades.

Morin (2000), em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, faz um chamamento a uma educação para as diferenças, para a diversidade humana, no qual encontramos sentidos que se aproximam da temática da inclusão e da acessibilidade no contexto do Ensino Superior. Vale salientarmos que a inclusão só se faz necessária porque existem sujeitos excluídos perante a sociedade, nos mais diferentes contextos.

152

Corroboramos com Morin (2000), que há uma unidade e uma diversidade humana, no qual ambas se referem a aspectos biológicos, psicológicos, culturais, sociais, éticos e estéticos, sendo que cabe à “educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2000, p. 55). Segundo Morin (2000), seria papel da educação conectar este princípio da unidade/diversidade em todas as áreas e níveis de ensino.

Para o referido autor, o ser humano é singular e múltiplo ao mesmo tempo, no que se refere às esferas afetiva, psicológica, individual, subjetiva e cerebral, mental, pois traz a unidualidade originária, isto é, “o homem é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural.” (MORIN, p. 52), no qual, em sua unidade, contém o princípio das múltiplas diversidades.

Morin (2000) fala que a diversidade não se restringe aos traços psicológicos, culturais, sociais, éticos e estéticos do homem. Ressalta que, nas mais distintas culturas, é possível encontrar sociedades que possuem princípios geradores e autorganizacionais em comum, utilizando o conhecimento pertinente local muitas vezes conectado ao global.

Outro importante ponto acerca da inclusão no Ensino Superior reafirma a necessidade das instituições constantemente se atualizarem desde o espaço físico com rampas e elevadores até laboratórios com a linguagem braile, para ajudar no processo de inclusão desses estudantes. Portanto, são necessárias adaptações físicas, tecnológicas e culturais.

Conforme Morin (2002), em seu livro “A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento”, sem uma reforma do pensamento, é impossível aplicarmos novas ideias e propiciarmos avanços, visto que o ser humano é reducionista por natureza e, por isso, é preciso que se esforce para compreender e desenvolver a complexidade, combatendo a simplificação.

Assim a educação do futuro, conforme Morin (2000), também seria responsável pela extinção da exclusão, ou seja, ao admitirmos o caráter da diversidade humana e as suas mais variadas formas de expressão, estaríamos contribuindo para inclusão de todos e para a sua inserção e integração junto à sociedade com os direitos e deveres como cidadão.

Para Morin (2000, p. 61), essa educação tem que mobilizar o destino plurifacetado do ser humano: “o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”. Nesse sentido, possibilitaria para uma tomada de consciência das condições que são comuns a todos os seres humanos e da riqueza necessária da diversidade dos sujeitos, dos povos, das culturas, enquanto cidadãos da Terra (MORIN, 2000). Essa tomada de consciência, perante o destino do homem, promoveria uma cooperação para a naturalização das diferenças, aceitação e inclusão de todos, afinal, como afirma Caetano Veloso, “de perto, ninguém é normal”.

A TEORIA DA COMPREENSÃO CÊNICA COMO UM CAMINHO METODOLÓGICO ELUCIDANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Concordamos com o constructo de Maria Helena Abrahão (2004), em que o pesquisador necessita de abertura, flexibilidade e humildade na busca dos achados da *“palavra dada e escuta atenta”* (SANTA MARINA; MARINAS, 1994; MARINAS, 2007; 2014) que envolve narrador/ouvinte, gerando a história de suas trajetórias de vida e profissão, no traçado (auto)biográfico, contando com as suas memórias e [res]significações.

154

Revisitamos aqui as **dimensões conceituais** por nós estudadas na tese de doutorado, em 2015, ou seja, autobiografia, formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, compreendendo a autobiografia como o processo construtivo de narrativas em que se desvelam as trajetórias e os processos formativos na/da docência e discência no curso de Educação Especial, na modalidade a distância da UFSM/UAB, polo Foz do Iguaçu – Paraná, focando num aluno cadeirante incluído, através do compartilhamento de saberes e fazeres inclusivos em um processo abrangente e desenvolvente.

Com essa intenção, essas dimensões foram mobilizadas como autora, narrando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, nos processos formativos da formação inicial dos professores em Educação Especial na modalidade à distância, percebendo, desde o início do projeto piloto, com as equipes de Gestores Educacionais, juntamente com os professores conteudistas, a intencionalidade de superarmos a fragmentação e apontarmos para a vivência da inter/transdisciplinares. Essa intenção foi materializada a partir das observações feitas nas aulas presenciais, das indagações, inquietações, estudos de casos, leituras e projetos desenvolvidos nas disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV.

Durante a produção dos cadernos didáticos, assim como nas mediações socioculturais nas aulas presenciais, nas discussões dos fóruns na plataforma Moodle, na articulação teoria e prática, mobilizamos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.



Figura 01. Caderno didático de Psicologia da Educação I.

Fonte: arquivo da autora

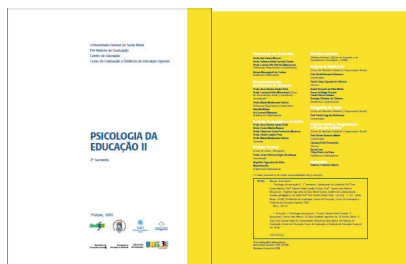


Figura 02. Caderno didático de Psicologia da Educação II.

Fonte: arquivo da autora

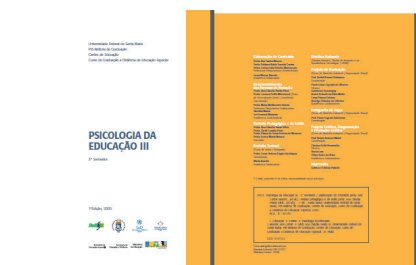


Figura 03. Caderno didático de Psicologia da Educação III.

Fonte: arquivo da autora

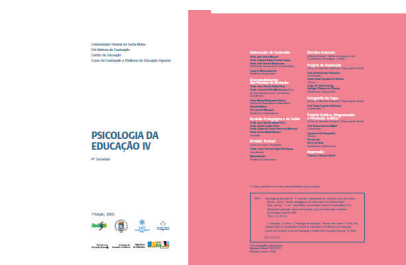


Figura 04. Caderno didático de Psicologia da Educação IV.

Fonte: arquivo da autora

Utilizamos como caminho metodológico a compreensão cênica, pela qual Jose Miguel Marinas (2014), em seu artigo “Lo inconsciente em las historias”, corrobora, explicando a interpretação e a compreensão cênica expressa e criada por ele no desenho que apresentara anteriormente em 2007:

Dentre essas [cenas], a primeira (E1) é a que reúne [no processo de] escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e

inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3). Este modelo, que exponho o mais sensivelmente que posso, implica várias dimensões que convém detalhar para poder trabalhar e adequá-lo às tarefas e aos objetivos específicos da investigação. (MARINAS, 2014, p. 51).

Na figura que segue, Marinas (2007) procurou representar o modelo da compreensão cênica:

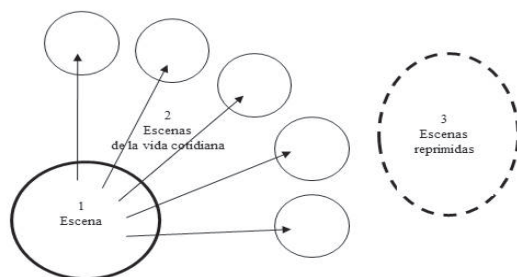


Figura 05. Modelo de la comprensión escénica.

Fonte: Marinas (2007, p. 118).

As pesquisas feitas por Marinas (2007) consideram que a compreensão cênica implica em perceber o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas intrinsecamente interligadas, atravessadas pelas vivências nos diferentes contextos. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricada na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2, dá-se a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3); ou seja, os desejos e as aspirações que fazem parte do inconsciente.

Nessa abordagem, a narrativa constitui um “repertório de cenas” e o foco da análise será colocado sobre cada cena e na relação,

nos jogos estabelecidos, entre elas: a cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta sensível; as múltiplas cenas do cotidiano e que aqui tomamos no contexto espaço/temporal do tríplice presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas preme de relação entre passado, presente e futuro, e as cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que, no contexto do presente trabalho, tomamos como implícitas, ou seja, os não ditos, os silêncios, as pausas (MARINAS, 2007, p. 118).

Assim o Modelo da Compreensão Cênica trouxe significativa elucidação para a nossa pesquisa, assim como Abrahão (2014, p. 69), ao que a autora se refere:

“o que nos possibilitou fazer uma releitura daquela figura, apresentada [...] a seguir, em que essas cenas se constroem, segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e se interfertilizam para uma compreensão mais orgânica do fenômeno de nossa atenção”.

157

O conhecimento, fruto das pesquisas autobiográficas, é aberto, inacabado e propicia uma ampliação criativa no olhar sensível de Abrahão (2014), quando a autora percebe que os movimentos se “interfertilizam”. Por isso as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente, que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), sendo publicado no VI CIPA, com o título “Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto)Biográfica: palavra dada escuta (atenta), compreensão cênica”. Abrahão (2014), na presença do autor Marinas (2014), compartilhou sua inovação, adentrando pesquisas com fotografias, como forma de conhecer e de compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores.

Mobilizando os achados de Marinas (2007), em que a narrativa oral e a narrativa escrita são fontes objeto de atenção, revisitados a partir de Santa Marina e Marinas (1994) e Abrahão (2004, 2010, 2014),

Diagrama de Espaço/Tempo:

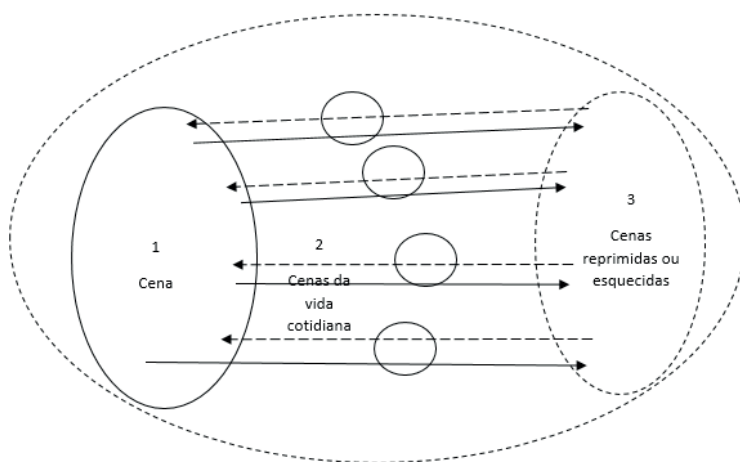
- 1** Cena
- 2** Cenas da vida cotidiana
- 3** Cenas reprimidas ou esquecidas

O diagrama mostra a Cena 1 no centro, com setas apontando para as Cenas 2 e 3. A Cena 2 é representada por um círculo contendo a palavra "Cena", e a Cena 3 é representada por um círculo contendo a palavra "Cena".

A autora Abrahão (2014), em suas reflexões, recria a representação da compreensão cênica, produzindo as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), publicado no VI CIPA, cujo título é “Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto)Biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica”. Essa autora, na presença

do autor Marinas, compartilhou sua inovação, adentrando pesquisas com fotografias, como forma de conhecer e de compreender os contextos vividos nos processos de formação de professores.

As pesquisas permitem que possamos inovar e [re]significar os saberes oriundos de diferentes tempos, espaços, posição sujeito e por minha própria trajetória, como professora de Psicologia da Educação. Buscamos, em Lacan (1953), reflexões que possibilitam o conhecimento pertinente, que amplia o nosso olhar sobre o processo em construção, no inacabamento e na complexidade de todos os conhecimentos, a começar pelo conhecimento de nós mesmos, com “olhar atento e escuta sensível” atravessam todas as cenas da vida pessoal e profissional, assim como a mobilizam, nos diferentes contextos em que vivenciamos o projeto piloto da UFSM/UAB.



159

Figura 07. Compreensão A compreensão cênica, revisitada pela autora Markezan, a partir dos autores Marinas (2007, p. 118) - Figura 1 e Abrahão (2014, p.69) Figura 2.

Fonte: MARQUEZAN, 2015.

Lacan (1953, p.15), afirma que:

[...] “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”.
 [...] A ética do desejo permeada pela busca da compreensão
 “como o humano aprende a dizer eu?” Eu (Je) é um vocábulo

apreendido em relação a um outro referencial que é o “tu”. O Eu (Je) se constituiu, então, em relação a um “tu”, a “um outro”. [...] Se o sujeito não começa a interrogar-se sobre o que é e o que não é, ele nada saberá de si mesmo. [...] O outro é a origem da angústia e o motor do desejo. Na vida, é causa de projetos, de ilusões, de ideologias, de certezas e incertezas, pois, vivemos melhor ou pior buscando e tolerando a impossível/possível adequação entre o “eu ideal” e o “ideal do eu”.

Concordamos com as ideias de Lacan de que a teoria psicanalítica não deveria permanecer estagnada, mas envolvida através do olhar para as ações e os acontecimentos que brotam dos anseios das pessoas individual e coletivamente. Suas ideias e suas leituras de mundo matizadas possibilitaram o entendimento da linguagem, da influência da escrita, como caminho de compreensão do inconsciente. Assim, percebemos a complexa conjuntura vivida no campo pessoal e profissional, atravessada pelo entendimento das resiliências que marcam e contribuem para o processo de formação inicial e continuada dos professores, suas memórias e [re]significações.

Em Lacan, encontramos dois sujeitos: o sujeito do inconsciente (sujeito do enunciado) e o sujeito que fala (sujeito da enunciação). Temos dois níveis, o do nível narcísico e o do nível da linguagem. Esse sujeito que fala, historiador, que narra suas necessidades e seus desejos, implica recentramento da vida do sujeito humano no Desejo. O resgate da linguagem, dimensão essencial do sujeito humano, a vigência do valor simbólico [...].

Vemos que Lacan fundamenta Marina e Santa Marina (2007, 2014) e Abrahão (2014, p.69), acreditando na importância das [re]significações, articulando teoria e prática, faz emergir os diferentes contextos vividos e narrados durante a produção dos cadernos didáticos, das aulas presenciais, dos trabalhos no Moodle e dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com Marinas (2007), a narrativa oral e a narrativa

escrita são fontes objeto de atenção. Em Santa Marina e Marinas (1994) e, em Abrahão (2004, 2010, 2014), temos visibilidade das cenas dos contextos 1 e 2 e até das cenas do contexto 3, mediante a análise descritiva nas autoavaliações dos alunos, assim como as observações feitas nas aulas presenciais, na plataforma Moodle e no discurso de formatura, nas quais estive presente como professora homenageada em nome da turma. Reportamo-nos a Morin (2012a) que, também, como Marinas (2007), se baseou nas teorias psicanalistas, especialmente as de Lacan, por acreditar que ele propõe reflexões pertinentes como uma lente que amplia nosso olhar na materialidade das trajetórias e dos processos formativos do nosso sujeito/personagem de pesquisa:

[...] A consciência poderia e deveria atingir níveis superiores de elucidação, de investigação e de complexidade. Poderia e deveria agir melhor e retroagir sobre as nossas ações e comportamentos. Poderia e deveria não somente controlar melhor e corrigir os nossos pensamentos, mas também dialogar com a fabulosa noosfera, feita de mitos e de ideias, que nos possui e controla mais do que a possuímos e controlamos. Poderia e deveria desenvolver o retorno reflexivo do conhecimento sobre o conhecimento, do pensamento sobre o pensamento e, em consequência, a auto objetivação do espírito humano. Poderia desenvolver novas zonas de intervenção em nossas ideias e vidas, não somente pessoais, mas também, políticas e sociais. Esses desenvolvimentos de consciência necessitariam não de ser reabsorvidos pelo inconsciente na consciência, mas do desenvolvimento do diálogo com os processos inconscientes de que se origina, que a alimentam e, de vez em quando, sufocam-na; é no circuito reflexivo (MORIN, 2012a, p.218).

Concordamos com a necessidade de uma intervenção em nossas ideias, em nossas vidas pessoais e profissionais, possibilitando uma tomada de consciência da complexidade de nossas ações, impactando muitas dimensões conscientes e inconscientes, influenciando os diferentes contextos em que atuamos, formando um potente circuito

reflexivo nos processos de apropriação de conhecimentos, construção dos saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, nos quais estiveram presentes durante todo o percurso das quatro disciplinas por mim desenvolvidas, ou seja, Psicologia da Educação I, II, III e IV.

Todos os alunos, quando convidados a falarem no processo autoavaliativo e heteroavaliativo, do percurso nessas quatro disciplinas Psicologia da Educação I, II, III e IV, afirmaram ser esta fundamental para a formação de professores, uma vez que todo ciclo vital foi estudado com diferentes abordagens psicológicas, assim como o processo ensino-aprendizagem propiciou a imersão nas diferentes abordagens de ensino-aprendizagem. Também afirmaram que as disciplinas contribuíram na formação da subjetividade, elevando a autoimagem e autoestima, assim como o entendimento de que todos somos inacabados, estando num processo de desvelamento e de desenvolvimento das potencialidades abertas e mobilizadas.

162

No dia da colação de grau, fomos surpreendidos pelos formandos numa homenagem solidária aos familiares das vítimas da Boate Kiss. Confesso minha fragilidade ao ir pegar o banner tremendo de emoção, pois nossas feridas ainda estavam doloridas. Lembrei-me de vários teóricos, mas percebi que o curso desenvolveu vários saberes destacando-se a “condição humana” (MORIN, 2000).

Refletindo essa vivência, concordamos com a ideia de uma educação para todos, pensamos na diversidade e na inclusão como possibilidades e realidades que se estendem ao Ensino Superior, articulado com a Educação Básica, pois os estágios que esses alunos vivenciaram foram materializados concretizando a indissociabilidade entre o Ensino-Pesquisa e Extensão.

Morin (2000), em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, o qual fundamenta nossas pesquisas, remete-se ao ensino da condição humana.

Refletindo sobre experiência vivida, a luz da análise da inclusão e da diversidade no ensino superior, mobilizadas pela educação

para a condição humana, referida por Morin (2000), realizamos avaliações através da observação, utilizando a compreensão cênica “olhar atento e escuta sensível” de Marinas (2004) (2007) (2014). Para finalizar, apresentamos as considerações finais, no respeito às últimas ponderações perante o que já apresentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a abordagem (auto)biográfica, em contextos de formação de professores, é um caminho aberto, inacabado, que tem se mostrado potente, abarcando a narrativa oral, escrita, imagética como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável de especificidade epistêmica e política. São saberes e fazeres implicados na relação interpessoal, implicados com a Escola Básica, pois a maioria dos alunos já atuavam como professores, na força do sentido interinstitucional, em nosso caso, UFSM/UAB polo Foz do Iguaçu – PR, que fortalece as histórias de vida.

163

Em síntese, é possível afirmarmos que compartilhar saberes e fazeres inclusivos implica em promovermos a acessibilidade e a inclusão dos estudantes, de todos os gestores educacionais, mobilizando a conscientização da comunidade acadêmica. Em outras palavras, gera a necessidade de um “olhar atento e escuta sensível” (MARINAS (2004, 2007, 2014); também implica na transformação dos valores absorvidos socialmente, propiciando condições para se repensar o processo inclusivo de todos, que está presente no dispositivo legal da Constituição de 1988, na LDBen 9394/96 e nas demais legislações específicas pertinentes à Educação Especial, no qual se deve respeitar o caráter universal e singular presente em todos os seres humanos, ou seja, a singularidade, a heterogeneidade e as diferenças individuais presentes em cada um de nós.

Por fim, na condição de professora das disciplinas de Psicologia da Educação I, II, III e IV, posso afirmar que, de todos os

polos, o de Foz do Iguaçu mobilizou as minhas forças resilientes, possibilitando-me perceber a motivação, o interesse, a dedicação, o desejo de aprender, as inquietações de todos alunos. Mas devo destacar o aluno cadeirante como um exemplo, um ser humano extraordinário, pois sua mãe, várias vezes, relatou que ele foi submetido a mais de vinte cirurgias neurológicas, de grande complexidade, inclusive com prótese; ela o levava em todas as aulas presenciais, pois eles moram a mais 180km de Foz do Iguaçu, o que demonstrou o desejo de conhecer, o desejo de superação dos próprios limites. Atualmente ele está estudando Letras-LIBRAS/Bacharelado em UNIOESTE. Assim, este artigo tenta compartilhar a trajetória de uma professora de Psicologia da Educação I, II, III e IV do curso de Educação Especial a distância, movida pelo desejo de que todos os alunos, independentemente de suas limitações e potencialidades, possam de fato ser incluídos nos diferentes contextos em que possam se realizar como pessoas e profissionais.

164

Para finalizar, salientamos o pensamento de Santos (1999, p.44), quando este afirma: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, ou seja, compreendemos que a igualdade sobre certos aspectos (cidadania e direitos humanos) deve se fazer presente no tratamento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que devem ser levadas em consideração as diferenças que os caracterizam e distinguem dos demais.

Referências

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO (Org.) **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-24, 2004a.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 201 -224, 2004c.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **História e Histórias de Vida**: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001 (2ª Ed, 2004).
- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista do Centro de Educação/UFSM**, v. 30, n. 02, pp. 139-156, 2005.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. As narrativas de si [re]significadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M. H.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 149-170, 2006a.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C.(Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.189-203, 2006b.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. Le récit autobiographique : temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil**. Collection Histoire de Vie et Formation – Dirigé par Gaston Pineau, Paris: L'Harmattan, pp. 125- 146, 2008.
- ABRAHÃO, M.H.M.B. O método autobiográfico como produtor de sentido: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, Colômbia, v.

2, n. 54, pp. 13-28, jul./dez., 2009.

ABRAHÃO, M.H.M.B. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 45-82, 2010a.

_____. **(Auto) biografia e formação humana** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

ABRAHÃO, M.H.M.B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autoregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO (Org.) **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010c.

ABRAHÃO, M.H.M.B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e áudio-visuais em pesquisas com história de vida e memoriais de formação. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, pp. 13-26, jan. / abr., 2014a.

166

ABRAHÃO, M.H.M.B. Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. **Pesquisa (auto)Biográfica: Fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, pp. 57-77, 2014b.

ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. **La investigación (auto)biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014c.

_____. Fuentes Visuales y Audiovisuales em la Investigacion (auto) biográfica-Notas Teóricas y Metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. **La investigación (auto) biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 142-173, 2014d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2016.

CHRISTOFARI, A. C. ...[et al.] **Políticas e práticas de inclusão escolar: mapeando diálogos, compartilhando experiências**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2015.

JOSSO, M.C.A. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, L.M.V.; EGGERT, E; KUREK, D.L (orgs). **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas [auto] formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, pp. 118-147, 2009.

JOSSO, M.C.A. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M.C.A. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010b.

JOSSO, M.C.A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **(Auto) Biografia e Formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUFRN Editora da UFRN, p. 9-16, 2010c.

LACAN, J. **Le symbolique, l'imaginaire et le réel**, Ptl, 1953a.

_____. **Fonction et champ de La parole ET Du langage em psychanalyse**. In: Ecrits, Paris, Seuil, 1953b.

MARINAS, José-Miguel. **La razón biográfica: Ética y política de la identidad**. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.

_____. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

_____. Lo Inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, pp. 39-55, 2014.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajetórias e processos formativos na/da docência:**

memórias e [res] significações. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015. 328 p.; 30 cm.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pleurer, aimer, rire, comprendre**. Paris: Arléa, 1996a.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996b.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999b.

_____. **O X da questão: o sujeito a flor da pele**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

168

_____. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NOGUEIRA, A. S. **Ambiência: Diálogos Freirianos e Formação Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa,: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **A profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Editora Experimental; RS – Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.



Melânia de Melo CASARIN

Julian Monego BRUM

**A experiência visual
nas produções culturais bilíngues**

O tema Produção de artefatos culturais bilíngues voltados para as comunidades surdas brasileiras compreende as ações de pesquisa do Projeto Mãos Livres. Neste artigo relataremos sobre a produção da Coleção Mamíferos Brasileiros em Extinção. A obra é constituída por três volumes ilustrados e cada volume está acompanhado de um DVD em que a narrativa é contada em Língua Brasileira de Sinais - Libras. A produção busca responder a problemática investigativa: É possível a comunidade surda, docentes e discentes da Universidade Federal de Santa Maria- produzirem artefatos culturais em Libras e em Língua Portuguesa?

A inclusão digital tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, porém, no que se refere às pessoas com deficiência, estamos efetivamente promovendo a inclusão neste setor? A educação inclusiva tem sido debatida levando-se em conta questões de justiça social, reforma escolar e melhorias nos programas educacionais.

O movimento no Brasil pela inclusão é visível, pois as ações em busca da efetiva inclusão das pessoas com deficiência têm se intensificado. Para Raiça (2008), isso mostra que o Brasil progride consideravelmente no plano quantitativo da educação inclusiva. Contudo, promover o acesso à escola e a permanência dos alunos não necessariamente garante a qualidade na educação e a efetiva inclusão. Dentre as políticas públicas para qualidade na educação inclusiva, o Programa Educar na Diversidade, proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), centra no Atendimento Educacional Especializado - AEE as ações para a promoção da inclusão na rede regular de ensino das pessoas com deficiência no Brasil e em Programas que incentivem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Quanto aos pressupostos históricos, pressupostos sócio históricos e a inclusão podem afirmar que a base teoria sócio histórica tem relevância no processo educacional, por proporcionar a problematização e o estudo de temas como sociabilidade do homem,

interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores, mediação etc.

Segundo Rego (2007),

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados (p. 93).

A potencialidade da interação humana está justamente aí: em tornar possível o desencadeamento dos processos psicológicos superiores em um contexto de diferentes potenciais cognitivos, linguísticos e afetivos.

Para a constituição das identidades surdas precisamos de muito mais. Tendo como o conceito de identidade cultural um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as excluem. Precisamos de contato com lideranças surdas, os heróis surdos e a organização política dos surdos, artefatos culturais que fornecem signos e significados sobre nossa diferença. (Perlin, 1998, p.53 grifos nossos).

174

A complexidade da inteligência humana não se manifesta somente por uma dimensão; há um magma de dimensões, incluindo a racional, a sensível, a linguística, a imagética, a judicativa, a social, a ética, cultural, a estética, entre outras.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil diversos movimentos políticos, educacionais e culturais podem ser considerados um marco na produção desses artefatos e no reconhecimento da comunidade Surda. Um exemplo é a Federação Nacional da Educação de Surdos – FENEIS, que é uma instituição filantrópica criada com objetivo de lutar e defender

os direitos da comunidade surda brasileira. Outra importante organização é a Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos CBDS, que organiza e regulamenta práticas esportivas da comunidade surda promovendo competições entre as associações de surdos e outros.

Segundo Strobel (2008) podemos apontar importantes artefatos que fornecem subsídios para o desenvolvimento e efetivação da cultura surda, entre eles apontaremos neste artigo o Artefato Cultural Experiência Visual, Artefato Cultural Linguístico e o Artefato Cultural Literatura.

Sobre artefatos culturais na perspectiva das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p.37), colabora:

A maioria dos sujeitos estão habituados a apelidar de “artefatos” os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são só formas individuais de cultura materiais, ou produtos definidos da mão-de-obra humana; também pode incluir “tudo que se vê ou sente” quando está em contato com a cultura de uma comunidade ,tais como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outras ,tradições, valores e normas, etc .

175

Artefato Cultural Experiência Visual

Para Perlin e Miranda (2003, p.217-8):

Ser surdo [...] olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença.

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

As pessoas surdas percebem o mundo através de seus olhos. Isso justifica que o primeiro artefato cultural é a experiência visual. Enfatizado por Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Compreende-se que o artefato de experiência visual abrange as percepções visuais, através de expressões faciais e corporais.

Artefato Cultural Linguístico

176

O segundo artefato cultural é o linguístico, a língua de sinais é um aspecto fundamental para a cultura surda. No entanto, incluem também os gestos dos sujeitos surdos isolados de comunidades surdas que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais, procurando comunicar-se apontando e criando sinais.

É através da língua de sinais que os surdos efetivam condições para a qualidade na comunicação, o quanto antes os surdos terem contato com a língua de sinais melhor, pois assim o sujeito surdo poderia se sentir como os demais, tendo assim maior acesso às informações, podendo fazer perguntas e obter maior qualidade de respostas. Ressaltamos aqui a necessidade e a importância de trazer o quanto antes o contato com outros surdos, para assim criarem um vínculo possível de identidade cultural.

Para Strobel (2008, p. 44)

língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as

experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Os sujeitos surdos que tem acesso a língua de sinais e principalmente a participação na comunidade surda tem uma identidade sadia, autoestima e maior segurança. A língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas, sendo expressa através da modalidade espacial-visual.

Ao dizermos que os surdos brasileiros pertencem a uma cultura surda, isso não significa que todas as pessoas surdas do mundo participam da mesma cultura. Os diferentes grupos de pessoas surdas partilham e criam língua de sinais diferentes, possuem diferentes experiências de vida e partilham experiências diferentes.

Artefato Cultural Literatura

A Literatura Brasileira é considerada inicialmente a partir da carta de Pero Vaz de Caminha, explicando detalhadamente sobre a descoberta da terra brasileira, referindo-se as primeiras impressões da natureza, isso aconteceu no ano de 1500, no Descobrimento do Brasil. Tendo em vista a colonização no século XVI destaca-se Padre José de Anchieta com seus poemas, cartas e sermões.

No séc. XVII foi o começo do Barroco no Brasil, época marcada por obras que retratam a angústia e pela oposição entre o mundo material e o espiritual. Metáforas, antíteses e hipérboles são as formas de linguagem mais usadas. Podemos citar como principais representantes do barroco: Bento Teixeira, autor de Prosopopeia; Gregório de Matos Guerra (Boca do Inferno), autor de várias poesias críticas e satíricas e padre Antônio Vieira, autor de Sermão dos Peixes.

No séc. XVIII o Arcadismo ou Neoclassicismo é marcado pela ascensão da burguesia e de seus valores. As principais obras desta época são: Obra Poética de Cláudio Manoel da Costa, O Uruguai

de Basílio da Gama, Cartas Chilenas e Marília de Dirceu de Tomás Antônio Gonzaga, Caramuru de Frei José de Santa Rita Durão.

Cada século trazia um movimento literário como o Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo, entre outros. Podemos também citar vários autores, como Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Mario Quintana, Guimarães Rosa, Gregório de Matos, entre outros tantos autores.

Sabe-se que a literatura não está em um único território, não é estagnada, ela está presente em vários territórios. A literatura iniciou pela oralidade, foi se passando de geração a geração, para assim surgir a escrita. A literatura inclui o conjunto de poemas, piadas, contos, mitos, lendas, crônicas entre outros gêneros. Assim surgiu a necessidade de uma literatura para o povo surdo, surgindo assim a Literatura Surda. Citando Karnopp (2006, p.102):

178

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente.

Literatura Surda é a construção de narrativas, poemas, contos e de histórias que permeiam nas comunidades surdas, um artefato cultural. Como falam Mourão e Silveira (2009, p.2):

[...] já se sabe há bastante tempo que a literatura tem poder de influenciar o público que lê, fazendo as pessoas viverem suas histórias e acreditarem nas representações que traz. Mesmo que seja difícil comprovar como os livros produzem opiniões e comportamentos, o fato é que isso acontece com frequência.

Acredito que a *Literatura Surda* é um grande instrumento para ser vivido na sala de aula, seja ela com crianças, adolescentes ou adultos. Isso se tem através das produções culturais das comunidades surdas, disponíveis em alguns artefatos culturais.

Os livros de *Literatura Surda* têm sido usados por toda a comunidade surda principalmente em escolas de surdos. Pode-se também afirmar que não é somente uma literatura para sujeitos surdos, é também para os sujeitos ouvintes para que possam conhecer e valorizar o sujeito surdo e a comunidade surda.

A *Literatura Surda* tem como foco trazer histórias de comunidades surdas, as práticas discursivas, os processos sociais que estão relacionados há diferentes tempos e lugares. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham, não somente com sua comunidade, mas também com as demais, como as comunidades ouvintes. Para Strobel (2008, p.60):

Os povos surdos olham para suas trajetórias vivenciadas no passado e no presente e percebem muitas realizações deslumbrantes dos pioneiros da cultura surda. A história cultural de surdos é longa e complexa, existe há dezenas de milhares de sinais, os povos surdos usam inúmeros meios de se comunicar através da língua de sinais, desenhos, expressões faciais, corporais e imagens visuais.

A *Literatura Surda* é composta de histórias que circulam na comunidade surda, através da língua de sinais, tendo como foco a valorização e o uso de Língua de Sinais, o empoderamento dos surdos e a descoberta da identidade surda, etc.

179

A *Literatura Surda* está relacionada com a cultura surda. São histórias produzidas em língua de sinais pelos sujeitos surdos, são frequentemente relatadas pelos contos, pelas piadas, pelas lendas, poemas sinalizados, entre outros. Segundo Strobel (2008, p.56):

A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances lendas e outras manifestações culturais. Karnopp faz referência a respeito desse artefato cultural: '[...] utilizamos a expressão 'literatura surda' para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa [...]']'.

Pode-se dizer que a *Literatura Surda* surgiu dentro da comunidade surda, em encontros entre surdos, escola de surdos, pois é nesses lugares que os surdos se encontravam para conversar, nesses lugares trocam experiências de vida, contam histórias, seus costumes, entre outros assuntos. Os surdos ao contar suas histórias ou histórias dentro da comunidade surda conduzem para outros sujeitos surdos, assim indo para outras comunidades surdas, passando a sua cultura surda, possibilitando assim a visibilidade da cultura surda.

CAMINHOS VIVIDOS E RESULTADOS: PROJETO MÃOS LIVRES

Objetivo Geral deste Projeto é produzir artefatos culturais bilíngues proporcionando a construção do conhecimento às populações surdas brasileiras.

180

O Projeto Mãos Livres tem o status de Projeto de pesquisa e foi construído a partir de três interfaces de ação: Pesquisa para produção de Livros Bilíngues, Artefatos Educativos em Libras; Vídeos de Literatura em Libras, Vídeos de Narrativas de Vida em Libras. Para conhecer as produções desenvolvidas pelo Grupo acesse o site <http://projetoamaoslivres.ufsm.br>.

Os colaboradores são docentes e intérpretes na UFSM, Surdos da Associação de Surdos de Santa Maria - ASSM, professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria e acadêmicos de Cursos de Graduação da UFSM.

A Coleção Mamífera Brasileiros em Extinção procura descrever sobre a biodiversidade dos mamíferos brasileiros que estão em extinção e alertar que esses animais podem desaparecer do planeta. Em cada volume há quatro animais mamíferos em risco de desaparecer da terra.

Para a qual os caminhos de produção e pesquisa seguirem as seguintes fases: seleção do tema, pesquisa acerca da temática escolhida;

escrita dos textos estudo da Libras, filmagem da dramatização, filmagem da tradução\interpretação, ilustração; diagramação das páginas com as ilustrações e textos em Língua Portuguesa; produção gráfica do livro, produção gráfica do DVD.

Especificamente para a Produção da Coleção Mamíferos Brasileiros em Extinção vivenciamos as seguintes fases de Pesquisa estudo e produção:

Seleção dos Mamíferos, Produção dos textos para a narrativa escrita dramatização e interpretação em Libras, Ilustrações, Pesquisa de Referências Visuais e Esboços dos Personagens, Esboços de Cenários, Estudo sistematizado para dramatização e para Interpretação em Libras, Filmagem da Dramatização, Filmagem da interpretação, Produção dos textos que acompanham o projeto e a Obra como GLOSSÁRIOS e SAIBA MAIS, Revisão técnica do campo da biologia, Correção dos textos em Língua portuguesa, Filmagem dos Glossários e Saiba Mais, Encaminhamento para pesquisadores do campo da educação dos surdos para escrita do prefácio, Encaminhamento para pesquisadores do campo da biologia para escrita do prefácio, Estudo da Produção dos DVDs que acompanham os três volumes, 1,2 e 3. Estudo da arte final da capa dos diferentes volumes e da capa dos DVDs, Encaminhamento da Obra para Editora da UFSM, Atendimento as exigências do Conselho Editorial da editora da UFSM e Lançamento da Coleção.

181

A escrita da narrativa em Língua Portuguesa foi realizada por uma pessoa ouvinte. Toda a produção passou por uma revisão da Língua Portuguesa. A narrativa em Língua Portuguesa e sinaliza em Libras, retrata não somente o animal, mas também o seu habitat, descrevendo seu tamanho, quantos quilos pode pesar, onde se encontra e sua alimentação.

Quanto à ilustração os livros apresentam páginas inteiras ilustradas com o cenário dos animais demonstrando seu habitat e algumas ainda exploram seus modos de vida. As ilustrações ficaram

a cargo de um acadêmico do Curso de Desenho Industrial da UFSM, o qual utilizou da técnica de computação gráfica. Várias características são retratadas graficamente tais como, seu tamanho em comprimento, quantos quilos pode pesar, onde se encontra, seu habitat natural e sua alimentação.

Todos os volumes foram ricamente ilustrados, onde as características mais marcantes do animal são resgatadas e apresentadas ao interlocutor.

Figura 1 – Cenário do Tatu-bola, volume 1.



Figura 2 – Cenário do bicho preguiça. Volume 2.

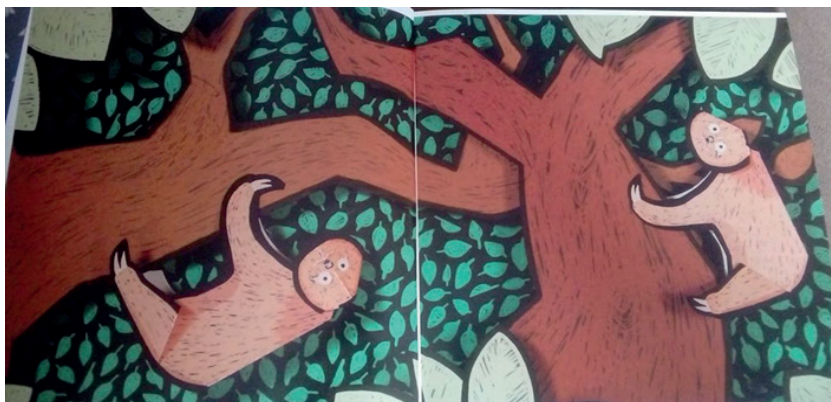
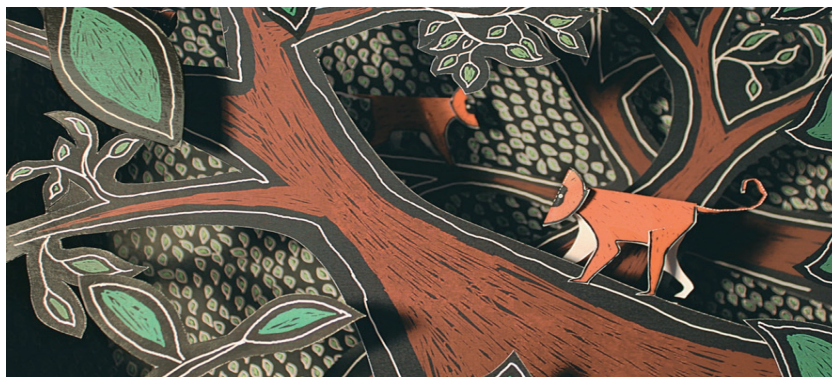


Figura 3 – Cenário do Bugio, volume 3.

Além desses recursos a Coleção proporciona em cada mamífero uma página em branco que pode ser colorida e destacada para confeccionar uma dobradura. Cada livro disponibiliza um DVD que o acompanha e fornece uma versão de interpretação e de dramatização em Libras.

O DVD que acompanha cada volume da Coleção oportuniza o acesso à interpretação em Libras da narrativa sobre o animal correspondente ao texto escrito. Possui recursos nesta língua de Saiba Mais e Glossários. Todos os textos tais como créditos, apresentação, agradecimentos escritos em Língua Portuguesa são disponibilizados em Libras no artefato.

183

Além desses recursos o DVD oferece a possibilidade de a criança surda interagir com uma pessoa surda maquiada dramatizando. Na dramatização o personagem mamífero narra sobre si mesmo.

A dramatização foi realizada por pessoas surdas pertencentes à Associação de Surdos de Santa Maria – ASSM. A pintura nos rostos dos dramatizadores juntamente com a vestimenta da camiseta na cor preta, oportuniza a caracterização dos mamíferos e aproximação com a realidade do animal. A dramatização das pessoas surdas destaca-se não somente na pintura em seus rostos referente ao animal, que está sendo representado, mas também na composição de um lugar, de um corpo significado no espaço marcado pelas mãos do interlocutor

surdo que se expressa representando o cenário, o habitat, e a vida do animal.

Para Mourão (2011, p.98)

É comum dizer que os surdos usam a visão para entender e compreender os significados, mas não somente os surdos fazem isso, também as crianças (e adultos) ouvintes pouco letrados, por exemplo: as crianças ouvintes não-alfabetizadas usam visualizar as ilustrações.

Podemos afirmar que o artefato produzido contempla as proposições teóricas que caracterizam um artefato cultural de Literatura Surda, de Experiência Visual. E linguístico. Percebemos que a narrativa dramatizada desempenhada brilhantemente pelas pessoas surdas, possibilita um maior entendimento e compreensão do tema proposto, fomentando a criação de um mundo imaginário através da encenação. Para Silveira (2006, p.56)

184

[...] aqui no Brasil tem pouca mídia de surdo, como vídeo de Literatura Infantil e Surda, poesias, livros para educação de surdos, não apenas bibliografia para pesquisa, mas também para escolas, onde estão as crianças surdas, para as quais esses livros são importantes para mostrar a construção identidades. (...) tem pouco material em outras mídias, na Perspectiva Surda, o que dificulta trabalhar com as crianças surdas.

Procuramos ao produzir o artefato promover o acesso ao conhecimento acerca da biodiversidade através dos textos em Língua Portuguesa, considerada a segunda língua dos surdos, da dramatização e da interpretação em Libras. Percebemos que os materiais, principalmente os vídeos de interpretação em Libras e a dramatização presentes nos DVDs, desenvolvem a imaginação e a compreensão das narrativas naquela língua.

Figura 8- Imagem das capas dos três volumes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os valores culturais vividos e difundidos nos artefatos culturais que legitimam a cultura surda entre as pessoas surdas nas minúsculas relações sociais e práticas discursivas ao mesmo tempo incentivam e encorajam a produção de novos artefatos culturais. Os artefatos culturais têm como característica a forma a legitimação da cultura surda, constitui-se, portanto num instrumento de empoderamento da criação e da manutenção da cultura surda efetivada no uso da língua de sinais e na efetiva vivência da experiência visual, para assim compreender e narrar o mundo. Para Mourão (2011, p. 99) os recursos expressivos e estéticos em língua de sinais se juntam às ilustrações, em geral para atrair a atenção tanto de crianças surdas quanto de adultos, sem precisar de legenda.

Esta ação configura-se de extrema relevância quando oportuniza a interação de diferentes áreas do saber imbuídas na formação profissional. Além disso, caracteriza-se como uma estratégia inovadora quando propõe construir artefatos culturais bilíngues, contemplando as diferenças humanas. Entendemos que esta é uma das interfaces de compreensão do homem contemporâneo em seus

variados contextos multiculturais.

Referências

KARNOPP, L. Literatura Surda, Letramentos e Práticas Educacionais. Grupo de estudos e Subjetividade. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7,n.2,p.98-109, jun. 2006.

MOURÃO, C. **Literatura Surda**: produção culturais de surdos em Língua de Sinais. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>> Acesso em: 7 jul. 2018.

MOURÃO, C; SILVEIRA, C. Literatura Infantil: música faz parte da cultura surda? **Anais Seminário Nacional: Educação, Inclusão E Diversidade – Taquara/RS: FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara**, 2009. CD-ROM.

186

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. MIRANDA, W. Surdos o narra e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249> Acesso em: 7 jul. 2018.

RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

REGO, C. T. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVEIRA, C. H. **O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.



Carmen Rosane Segatto e SOUZA

Carolina Silva de OLIVEIRA

Silvia Maria de Oliveira PAVÃO

Morgana CHRISTMANN

**Educação superior
inclusiva: nuances de
um processo em expansão**

Às políticas públicas brasileiras de educação nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, elaboradas a partir das orientações e propostas mundiais, bem como da realidade de um país marcado pelas desigualdades sociais, estão imbuídas pela narrativa da Educação Inclusiva. No País, a possibilidade da educação de pessoas com deficiência passou a ser disponibilizada de modo efetivo a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/ 96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Está, em seu artigo nº 58, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida a pessoas com deficiências, e preconiza o seu oferecimento na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A partir disto, as novas propostas resultantes das políticas educacionais têm instigado mudanças no comportamento segregacionista para a flexibilidade e adequação do sistema educativo.

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, no Brasil, firmada pelos Decretos nº186/2008 e nº6949/2009 (BRASIL, 2008b; 2009b) em seu artigo 9º, afirmam que para possibilitar a convivência das pessoas com deficiência, com autonomia e participação ativa em todos os aspectos da vida, os Estados devem tomar providências para assegurar o acesso, a igualdade de oportunidades, aos meios físicos, transportes, a informações e a comunicação. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), tendo como base os marcos legais políticos e pedagógicos da Educação Inclusiva, assegura o direito de todos à educação regular, promulgando em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Este documento é orientador para estados e municípios organizarem suas ações educacionais no sentido de transformarem seus sistemas educacionais, nos diferentes níveis de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

No que tange a Educação Superior, a política de reserva de vagas em instituições públicas para pessoas com deficiência é recente (BRASIL, 2016). Em 2012 foi sancionada a Lei 12.711/2012, que

estabelecia as cotas para estudantes de escolas públicas, baixa renda, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e não incluía as pessoas com deficiência e, somente em 2016, esta população foi contemplada pela redação da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Considerando os avanços nos diferentes níveis de ensino, aborda-se um novo desafio: a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Para efetivar a inclusão, estes estudantes precisam ser atendidos em toda a sua trajetória formativa – acesso, ingresso, permanência e conclusão (FERREIRA, 2007).

190

Os professores universitários têm demonstrado envolvimento com o novo paradigma da educação, com a gradativa presença da diversidade nas instituições de Ensino Superior (IES), que carece de recursos e suportes especializados. Além disso há necessidade dos docentes, bem como de toda a comunidade universitária aprender conviver com as diferenças, pois os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados, trabalhados e respeitados por todos em sala de aula (FERREIRA, 2003).

A permanência da pessoa com deficiência na universidade acarreta um trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas (FERREIRA, 2007). As pessoas com deficiência entram em cena, assumindo vez e voz, ingressando no Educação Superior, de forma tímida, mas impondo novas posturas de gestores, professores, técnicos-administrativos, de colegas e do próprio estudante com deficiência. O número de pessoas com deficiência na Educação Superior cresce gradativamente, ampliando a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas na permanência e alcance da conclusão do nível de ensino (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; BRASIL, 2016; SILVA; PAVÃO, 2017).

Projetar uma universidade inclusiva envolve, mudanças físicas e administrativas, enfrentamento de barreiras atitudinais, reconhecendo a existência das diferenças, mas valorizando-as sempre.

Visto que é um processo complexo e gradativo, mas é o caminho possível para reduzir o hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas, considerações cabíveis a qualquer nível de ensino. O Educação Superior é considerado um conjunto de engajamentos na promoção da formação acadêmica, no qual a inclusão de pessoas com deficiência torna-se questão importante.

Apresentados tais argumentos, este artigo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Um ensino de qualidade deve estar disponível para todos os indivíduos que desejam avançar no processo educacional. Com isso, devem ser utilizados todos os recursos disponíveis para tornar o acesso à informação possível.

MÉTODO

Os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, tratam de uma revisão bibliográfica dos estudos nacionais, que objetivou sistematizar as pesquisas sobre o ensino de pessoas com deficiência que reúne e discute informações produzidas sobre o tema em foco, especificamente no processo formalizado de sua aprendizagem na Educação Superior. A revisão é um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo, as revisões consistem em trabalhos bibliográficos de importância fundamental em qualquer trabalho monográfico, dissertações ou teses (MOREIRA, 2004).

A pesquisa bibliográfica foi realizada na biblioteca virtual Scielo, importante meio de divulgação e acesso facilitado às pesquisas realizadas em todo o País. Em relação aos parâmetros de pesquisa, estes foram organizados com base nos seguintes critérios: os artigos em português, publicados entre os anos de 2012 a 2017, em revistas científicas nacionais. Optou-se por publicações em formato de artigos, presentes no repositório desta biblioteca virtual. Em relação aos

descritores, buscou-se selecionar aqueles que estivessem referentes às características dos sujeitos. Neste sentido, foram eleitos os seguintes descritores: estudantes com deficiências, inclusão e Educação Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas cinco publicações, abordando sobre o tema em questão (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012; DUARTE; RAFAEL; FILGUERAS, 2013; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; FERNANDES; COSTA, 2015; FIGUEIREDO; KATO, 2015). Tais manuscritos tratando sobre diferentes aspectos do processo de inclusão, entre eles o fato das universidades se destacarem na promoção da inclusão educacional e social no meio acadêmico, proporcionando o ingresso destes estudantes, assegurando o acesso e permanência por meio de recursos de acessibilidade, materiais didáticos, espaços físicos adaptados, professores com especialização para viabilizar a inclusão desse estudante em aula e garantir seu sucesso acadêmico no Ensino Superior.

192

Inclusão no Ensino Superior

Na década de 1990, através da Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca, ressaltou-se que pessoas portadoras¹ de alguma necessidade especial² devem receber uma educação igualitária sem restrições em relação às suas dificuldades e, esses estudantes precisam que todos os envolvidos no processo educacional estejam engajados no processo inclusivo, oferecendo igualdade de oportunidades. Estas são as bases da educação inclusiva (BRASIL, 1994). O apoio formalizado pelos

¹ Termo que atualmente caiu em desuso.

² Este termo sofreu diferentes mudanças ao longo dos anos, sendo ainda utilizado em alguns países. No Brasil o termo utilizado é pessoas com deficiência conforme a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Adaptações Curriculares (BRASIL, 1996) traz a possibilidade a uma indução ao erro quando dispõe acerca das adaptações que os professores devem realizar no nível de complexidade das atividades do tipo: eliminar partes de seus componentes das aulas, excluindo alguns conteúdos no ensino de estudantes com deficiência (BRASIL, 2001).

Nos contextos educacionais, se inserem as Instituições de Educação Superior (IES), que são responsáveis pelo estímulo à cidadania e, têm o papel de proporcionar e incentivar a educação para todos. Sobre isto é possível estender a reflexão realizada nos dias atuais. Os professores universitários e os demais envolvidos nesta fase de ensino formal não podem se ocultar do envolvimento com a educação, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com alguma deficiência, os quais são princípios da educação nacional e internacional.

A inclusão de pessoas com deficiência exige a iniciativa da Universidade em assumir tal missão institucional em resposta às demandas. O ingresso desses estudantes ao Educação Superior, apresenta uma realidade educacional nova e complexa, com exigências diferentes daquelas da Educação Básica. Poucos documentos relatam a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, o que demonstra um vazio em termos de reflexões e dados estatísticos, dificultando a iniciativa de se formular políticas públicas sobre o assunto (DUARTE; RAFAEL; FILGUEIRAS, 2013). Nesse aspecto, a Educação Básica tem vivenciado a inclusão há mais tempo e por isso há um contingente maior de pesquisas sobre a temática neste nível de ensino (GUERREIRO, et al., 2012; FREITAS; PAVÃO, 2012).

Apesar de se tratar de processos educacionais em diferentes níveis, a Educação Superior, pode usufruir da experiência da Educação Básica para planejar suas ações e reconhecer as necessidades dos estudantes, que participam com uma voz mais ativa no processo de aprendizagem.

A importância da participação ativa e atuante do estudante no processo é um aspecto que precisa estar presente desde a Educação Infantil. Entretanto leva-se em consideração que o estudante ingressante na Educação Superior já tenha capacidade para agir em causa própria, estabelecendo diálogo permanente com seus colegas e professores, a modo de expor suas necessidades e de encontrar os caminhos para satisfazê-las.

A inclusão de pessoas com deficiência e de outros grupos marginalizados nas instituições de ensino, entre elas a universidade tornou-se destaque no meio internacional, levando em consideração estudos sobre teorias e práticas que contribuíram para a realização da educação inclusiva, olhares se voltam na busca de uma educação de qualidade para todos. No Brasil, contudo, as políticas de cotas em instituições de Educação Superior (IES) são recentes. A Lei 13.490/2012, garantia a reserva de vagas para pessoas autodeclarados pretos, pardos e indígenas mediante condições de renda e estudo em escolas públicas e, não previa a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016). Tal provisão só foi efetivada em 2016, pela revisão da legislação em vigor (BRASIL, 2016), tornando uma realidade recente que evidencia o lento processo de inclusão educacional no Brasil.

Por outro lado, a inclusão social e acessibilidade, são assuntos discutidos em todos os veículos e espaços de comunicação. Estas discussões nestes espaços, nas últimas décadas, têm ofertado possibilidades de debates a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de Ensino, além de fornecer e esclarecer informações a comunidade sobre o assunto e, proporcionar uma conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão educacional para promover uma maior inclusão social e profissional. Este processo na Educação Superior é fundamental para a busca da igualdade social e/ou minimização das diferenças tão enraizadas na sociedade. “[...] há uma necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias em políticas educacionais, que considerem

sobremaneira a diversidade humana e contemplem o Ensino Superior [...]” (DUARTE; RAFAEL; FILGUEIRAS, 2013, p.290).

As condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede de ensino não dizem respeito apenas a construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos como livros, equipamentos, instrumentos, informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções ou capacitação aos professores e apoio institucional (FREITAS; PAVÃO, 2012).

A pesquisa de Figueiredo e Kato (2015, p.484), sobre o ensino para cegos, aborda uma questão que inquestionavelmente se apresenta pertinente à todas às outras deficiências. Os autores argumentam sobre a ineficiência na formação de professores para atuar com os estudantes com diferentes deficiências e suas particularidades, bem como a carência de materiais e procedimentos de ensino adequados a nova realidade das escolas. Estes fatores para o autor afetam os ideais da educação inclusiva (FIGUEIREDO; KATO, 2015). Entretanto, vale mencionar que os artigos têm trazido estas dificuldades na literatura há algum tempo, porém poucos apresentam soluções efetivas que já foram empregadas para sanar estas dificuldades, ou seja, se permanece no discurso.

Pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram espectadores, entram em cena. Chegando a Educação Superior, demandando posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de colegas e da própria pessoa com deficiência. Com o aumento do número de pessoas com deficiência nesse meio tem-se como consequência a ampliação e preocupações para assegurar os seus direitos (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014).

Referente à acessibilidade para as pessoas com deficiência na Educação Superior, as condições estão dispostas na Portaria nº 3.284/2003, do Ministério da Educação, determinados para informar os métodos de permissão e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de Educação Superior, em

concordância com a Norma técnica 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004). Esta mesma portaria define as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, levando em consideração as várias naturezas das deficiências.

Se o enfrentamento de barreiras de construções, de espaços, de mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos, está assegurado pela legislação, não representa automaticamente na confrontação de barreiras de outra natureza envolvidas propriamente no processo de ensino-aprendizagem, onde está constatado em averiguações que tematizaram a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

196

Desse modo, proporciona uma mudança no modo de operação de uma instituição no seu modo tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura ofertada a toda a comunidade docente, discente e administrativa. O ensino inclusivo no nível superior, não pode possuir caráter filantrópico e assistencialista. É papel da universidade mostrar com nitidez as contradições sociais e visar alternativas concretas, pois é nesse contexto que a perspectiva de incluir a universidade, não pode ser compreendida apenas como uma instalação física ou um conjunto arquitetônico, mas considerada como uma organização social, responsável por um ensino de qualidade (MOREIRA, 2005).

A discussão proposta pelas políticas educacionais em curso, são cabíveis às universidades para ampliação de suas produções e difusão dos conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se a legislação prevê condições para eliminação de barreiras arquitetônicas, há que se providenciar condições para paulatinamente, somadas há outras possíveis barreiras de diferentes naturezas, prever condições para a mudança de concepções do corpo docente, que muitas vezes é impeditiva da permanência do graduando. Desse modo o papel

exercido e cumprido neste processo pela parcela de pessoas com deficiências que ingressam na universidade, tem atingido o terceiro grau de ensino, exigindo que esses estudantes contribuam para o processo de modo que posteriormente outros possam ingressar na Educação Superior.

No que se refere aos estudantes que são usuários das redes de apoio à inclusão, faz-se relevante salientar as especificidades apresentadas pelos sujeitos. Estas se referem tanto no tocante ao tipo de deficiência, quanto às especificidades dos sujeitos que são várias, também quanto a diversidade de necessidades e demandas que se fazem presentes conforme a deficiência existente. A atenção a estas especificidades e demandas gera para a universidade um desafio significativo para o êxito da inclusão. Vale abrir um breve espaço para elucidar as redes de apoio à Educação Especial, que são compreendidas como os serviços públicos ofertados pelos diferentes níveis de governo, como as Estratégias de Saúde da Família (ESF), os centros de saúde, os Centros de Apoio Psicossocial (CAPS), entre outros de acesso público.

197

O espaço ofertado pela universidade tem importância para a formação de propostas inclusivas, cujas ações podem ter diferentes resultados no contexto social. As práticas de inclusão, entendidas do ponto de vista ético, estabelecem nas relações afetivas com o outro a colaboração, o diálogo, a valoração positiva, que resulta em respeito pela diversidade. Entretanto, o espaço da universidade é um direito invendável a inclusão das pessoas com deficiência, ofertando condições de êxito em sua trajetória de formação. Vale nesse aspecto mencionar que o êxito, a que se refere, não está atrelado a perspectiva capitalista onde ter êxito significa ser o melhor profissional, que tem os melhores salários e cargos. Entende-se que o êxito é uma percepção particular de cada pessoa, ou pelo menos deveria ser, uma vez que se cada pessoa estiver feliz naquilo que faz e com as condições que dispõe, pode ser o significado do êxito que atribuiu para sua vida. “A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas

com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta, deve se preparar para lidar com a diversidade humana” (DUARTE; RAFAEL; FILGUEIRAS, 2013, p.290).

Nesse contexto, se destaca a necessidade de uma formação dos professores do nível superior, de modo que possam se preparar para exercer sua função dentro de uma perspectiva inclusiva. Pimenta e Anastasiou (2014), ao discorrerem sobre a formação do docente universitário elencam diferentes processos e experiências pelos quais os docentes deveriam passar para exercer sua carreira. Entre elas, cita-se a necessidade de uma formação didático-pedagógica que possa munir os professores de diferentes estratégias de ensino. Além disso, as autoras referem a necessidade de valorização profissional por parte dos governos nos diferentes níveis de ensino, bem como de cursos que ofereçam possibilidade de um processo formativo mais humanizado, que possa dar significado para a profissão escolhida, conhecendo a instituição na qual estão vinculados e em especial os estudantes que estão em suas salas de aula.

198

Além disso, menciona-se a importância da melhoria dos serviços ofertados na universidade em geral. A infraestrutura precária em alguns prédios nas universidades que interferem no deslocamento dos estudantes, ir de um espaço a outro e, sair da universidade sem em condições adequadas e seguras, provocam riscos à integridade física. As dificuldades relacionadas à acessibilidade também acarretam constrangimentos que sustentam significados relacionados à desvantagem, à incapacidade, à diferença e à exclusão. Outro destaque com aspectos negativos é a existência de barreiras arquitetônicas tais como: falta de adaptação em banheiros, bebedouros e de mobiliários; dificuldades para o acesso aos serviços de apoio ao estudante que possui alguma deficiência; barreiras pedagógicas por parte de docentes; e barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais. A diferença passa a ser entendida como negativa e impeditiva do exercício autônomo de atividades e de inserção nas

práticas cotidianas, comprometendo o sentimento de cidadania. A aceitação e participação representa um importante estímulo à permanência e aproveitamento dos estudos, um favorecimento ao sentimento do âmbito de ensino (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2014). Vale ressaltar que existem inúmeras exceções, uma vez que o País tem passado por mudanças sociais significativas nos últimos anos, com exceção da onda conservadora neoliberal que tem colocado em risco a garantia de direitos sociais da população. Esta é contudo, discussão pertinente para outro artigo.

Para minimizar algumas dificuldades, foram estruturadas nas instituições públicas os núcleos de acessibilidade a partir do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Esse decreto dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado previsto para todos os níveis de ensino e oferta o suporte necessário para a aprendizagem das pessoas com deficiência. Além disso, esse decreto prevê a estruturação dos núcleos de acessibilidades nas IES, que tem como objetivo criar estratégias para suprir as necessidades dos estudantes que ingressam na universidade, eliminando barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação dos estudantes, bem como ofertar suporte aos docentes e diferentes setores da universidade (BRASIL, 2011).

199

Segundo Ciantelli e Leite (2016, p.426), que estudaram os núcleos de acessibilidades de instituições públicas federais, observaram que há necessidade de investimento em ações de acessibilidades, por meio de núcleos que envolvam toda a comunidade acadêmica. Estes núcleos teriam a finalidade de ofertar informação e conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, como os dispositivos legais e as políticas, a revisão de regimentos e projetos político-pedagógicos e plano de desenvolvimento institucional, tornando os espaços menos excludentes.

Quando abordado sobre a inclusão de pessoas com deficiência

na Educação Superior, existem alguns pontos dos quais não se pode deixar ao esquecimento, como a questão da informação, e a necessidade discussão com os estudantes com deficiências, salientando os seus direitos e deveres na universidade, especificamente em torno da realização das suas atividades acadêmicas. Espaços estes, onde os estudantes podem sentir-se mais seguros e confiantes, proporcionando o desenvolvimento de expectativas mais positivas em relação à universidade e ao curso, assim como o desenvolvimento da sua autonomia.

A relação professor e estudante é outro aspecto a ser considerado. O estabelecimento de relações positivas, de diálogo e respeito é fundamental para que as barreiras atitudinais sejam eliminadas. Conhecer a história do estudante, conhecer suas dificuldades e potencialidades ajudará o docente e a instituição como um todo, a ofertar as melhores condições possíveis de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

200

Neste aspecto, vale mencionar que as pesquisas têm evidenciado a falta de preparo dos docentes para trabalhar com estudantes com deficiência. Pimenta e Anastasiou (2014), afirmam que a formação do docente universitário em geral não contempla uma formação didática e pedagógica que possibilite maior qualidade e segurança na profissão de professor do nível superior.

Quanto a atuação com pessoas com deficiência, Silva; Cymrot e D'Antino (2012) realizaram um estudo sobre a prática docente com estudantes com deficiência com 752 professores de uma instituição de ensino superior. Os autores observaram um número reduzido de experiências, relacionadas especialmente as deficiências físicas, auditivas e visuais, além de outras condições especiais que não se caracterizam como deficiência. A deficiência física foi a que mais se apresentou, exigindo, na maior parte dos casos, a eliminação de barreiras arquitetônicas dos espaços de uso coletivo.

Quanto a deficiência auditiva, evidenciou-se a necessidade de

tradutores e intérpretes de Libras, além da adaptação de avaliações, maior flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico e informações aos professores, especialmente sobre a especificidade linguística dos surdos (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). Estas constatações evidenciam o desconhecimento dos docentes para atuar com estudantes com deficiência auditiva.

Já no que se refere a deficiência visual o estudo apontou a necessidade de materiais de tecnologia assistiva, como lupas e régulas de leitura, softwear de leitura de tela, além de máquina de datilografia Braille, impressora acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, scanner acoplado ao computador, gravador e fotocopiadora para ampliação de textos (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012).

Tais apontamentos, indicam uma carência de informações, bem como de materiais de apoio didático, além de recursos para a aquisição destes materiais, apontando a necessidade de as universidades avançarem nos aspectos que envolvem receber um estudante com deficiência e garantir a conclusão dos cursos, com qualidade, mas acima de tudo dignidade e independência para a futura atuação no mercado de trabalho competitivo.

Esta falta de condições adequadas, reflete na conclusão dos cursos de graduação. Entretanto, Guerreiro; Almeida e Silva Filho (2014, p.53) ao desenvolverem um instrumento para avaliar a satisfação do estudante com deficiência, verificaram que além das adequações do meio (estruturais e operacionais), existem “fatores internos ao aluno (psicoafetivos e atitudes), valores e crenças, que podem colaborar para a permanência do aluno na instituição e para a conclusão do curso com êxito “. Ainda os autores apontam que em relação aos “fatores externos (estrutural e operacional) existe uma tendência à insatisfação, e uma tendência à satisfação em relação aos fatores internos (psicoafetivos e atitudes diante dos obstáculos), com prevalência no segundo caso” (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p.53). Estas observações demandam para além das

adaptações estruturais, fornecimento de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, um suporte psicológico, uma vez que vários aspectos relacionados com a deficiência estão envolvidos, frente a uma história marcada pela segregação, preconceito e exclusão social.

Fernandez e Costa (2015), sugerem como apoio às pessoas com deficiência visual no ensino técnico e superior, o sistema de tutorias entre pares de estudantes com e sem deficiência, que contribuem para a inclusão social e educacional do estudante com deficiência, mas também para o desenvolvimento de respeito a diferença dos estudantes sem deficiência, neste nível de ensino. Essa sugestão, pode ser estendida as demais situações que envolvem estudantes com diferentes deficiências.

202

Torna-se pertinente considerar que a universidade pública não pode ser mencionada como a única responsável por este processo, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste meio. Paralelamente a essa situação, as IES Federais precisam estar lúcidas da real importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que a garantia de acesso seja alcançada, e o ingresso, permanência e conclusão dessas pessoas com deficiências, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que contribuem com ensino, pesquisa e extensão nas diferentes áreas (MOREIRA, 2005; FERNANDES; COSTA, 2015).

A inclusão nos diferentes níveis de ensino, colaboram com benefícios incontestáveis para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, que tanto sofreram e sofrem com os processos de exclusão social, desde que, seja realizada com adequações e as devidas adaptações na dinâmica educacional, com propostas pedagógicas realizadas com o intuito de atender às necessidades educacionais dos mesmos. As teorias e as práticas contribuintes para uma educação inclusiva e de boa qualidade são vistas como desafios a serem

realizados pelos pesquisadores e profissionais da área. Na Educação Superior, os estudantes com deficiência precisam ter acesso desde as formas de ingresso até a colação de grau, e a qualquer curso que os qualifiquem e serem amparados por normas e disposições regimentais que propiciam a manifestação de seu potencial acadêmico e social nas atividades de aprendizagem, pesquisa e extensão.

Com informações do Censo da Educação Superior MEC/ INEP (BRASIL, 2016), as matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior, tanto nas Instituições Privadas de Ensino Superior como nas Instituições Federais de Educação Superior aumentaram nos últimos anos. Apesar dos últimos dados dos censos escolares indicarem um salto no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, o desafio da educação superior para essa população ainda está longe de ser atingida, porque não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados: todos precisam ter oportunidade de acesso a um ensino de qualidade. Sabe-se que esses aparatos legais são importantes e necessários à educação para todos nos mais diversos níveis de ensino, mas o problema da sociedade atual está em efetivar a operacionalização dessas leis. Deste modo, “projetar e investir na construção de uma universidade inclusiva é um processo complexo e gradativo, porém tarefa urgente, pois, do contrário, manter-se-á o hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas” (SILVA; CYMROT; D’ANTINO, 2012, p.693).

A inclusão na Educação Superior é uma realidade de muitos adolescentes provenientes das mais variadas matrizes socioculturais que expressam variadas necessidades, há inúmeros estudantes com deficiência já presentes nas universidades, demandando por um atendimento integral. Desafio este, não somente a universidade em responder positivamente às demandas que são crescentes dos estudantes com deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a Educação Superior tem sido considerada um contexto importante na promoção da cidadania e na formação acadêmica e profissional, onde a discussão inclusão de estudantes com deficiência se transforma em um aspecto de crescente importância. O ensino inclusivo na Educação Superior é abordado como um dos pontos de reflexões e preocupações envolvidas no cenário da educação brasileira, em conciliação com as políticas de inclusão sócio educacional voltadas aos estudantes com deficiências.

A presença de pessoas com deficiência no Educação Superior, demanda uma reformulação dos sistemas de ensino, apontando a superação das barreiras pedagógicas, principalmente. Barreiras essas que não se limitam à infraestrutura física, mas se unificam com carência de materiais didáticos e despreparo para a interação com as necessidades específicas como causa do insucesso na formação dos discentes. A inclusão na Educação Superior é uma realidade para muitos jovens que derivam de diversas matrizes socioculturais e que expressam distintas necessidades. Por isso, permanece como desafio para a universidade responder de forma positiva à demanda gradativa dos estudantes com deficiência. Esta demanda tem justificado a criação de serviços de apoio à inclusão, por parte das instituições de Educação Superior.

Desse modo, para uma educação para todos, o sistema de Educação Superior público no Brasil precisa investir na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência nas diversas instituições de Educação, a necessidade de uma formação pedagógica dos professores para atuação no ambiente do Educação Superior para a educação inclusiva. Uma prática educativa que propicie a participação de estudantes e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para

a superação das dificuldades que surgirem. O Brasil, possui uma legislação vasta e moderna acerca da inclusão, mas em termos práticos, as ações efetivadas, inclusive no campo da educação, ainda são incipientes.

A formação do professor para ser um agente de inclusão se faz pertinente, caso contrário torna-se inviável qualquer ação dentro de uma instituição de Educação Superior que preza por valores de respeito a diferenças, responsabilidade social, autonomia e qualidade de ensino. Assim pensar sobre a inclusão no Educação Superior é admitir a necessidade da viabilização de programas específicos para o atendimento adequado e apropriado às necessidades e às peculiaridades de cada estudante. Ações estas que vão desde a organização dos exames de acesso às universidades; a criação de comissões de acessibilidade para o acolhimento dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, criando com isso as condições adequadas para acessibilidade física; e promoção de ações para a sua permanência e conclusão do estudo na instituição, buscando meios para a remoção de barreiras, tanto físicas quanto atitudinais.

205

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT).
NBR 9050:2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Corde. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- 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: 06 nov. 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL, DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

206

BRASIL, 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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL, Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/2016, Página 3 (Publicação Original). 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: Notas estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 11 dez. 2017.

CIANTELLI, Ana P. C.; LEITE, Lúcia P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

DUARTE, Emerson R.; RAFAEL, Carla B.S.; FILGUEIRAS, Juliana F. et al. Estudo de caso sobre a Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FERNANDES, Woquiton L.; COSTA, Carolina S.L. Possibilidades da Tutoria de Pares Para estudantes com deficiência Visual no ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FERREIRA, Solange L. Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma “sociedade para todos”. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Orgs.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 269-281.

FERREIRA, Solange L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13 n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/ao4v13n1.pdf>>. Acesso em: 06 nov.

2017.

FIGUEIREDO, Rosana M.É.; KATO, Olívia Mi. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.4, p.477-488, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00477.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FREITAS, Soraia N.; PAVÃO, Silvia M.O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-90, 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

GUERREIRO, Elaine M.B.R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-32, 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

208

GUERREIRO, Elaine M.B.R.; ALMEIDA, Maria A.; SILVA FILHO, José H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Revista Janus**, Lorena, v.1, n.1, p.21-30, 2004. Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MOREIRA, Laura C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez. 2014.

SILVA, Ani M.; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria E.F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 93, n. 235, p. 667-697,

set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/08.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SILVA, Sofia L. R.; FERREIRA, Joaquim A.G.; FERREIRA, Antônio G. Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. **Revista E-Psi**, Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, Ano 4, v.1, 2014, p.5-27. Disponível em: <<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2014/Ano4-Volume1-Artigo1.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SILVA, Mariane C.; PAVÃO, Sílvia M. O. Adaptações curriculares e aprendizagem: o que dizem os documentos da universidade In: Fiorin, Bruna A; PAVÃO, Sílvia M. O. **Educação superior: desafios para a não compartimentação dos saberes** (Org.). [recurso eletrônico] – Santa Maria: Facos-UFSM, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** satisfação das **necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.



Paula Lidiane Cezar PEREIRA
Carmen Rosane Segatto e SOUZA

**Estratégia inclusiva
no ensino superior:
plano educacional individual**

O Plano Educacional Individual (PEI) é um Instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos da inclusão escolar. Visa orientar quanto ao atendimento mais adequado para o público-alvo da educação especial, a saber: alunos com deficiência, alunos do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, atualizada em 2018, explicitou, com o intuito de garantir a inclusão do público alvo da educação especial, a necessidade de fazer uso do Plano de Desenvolvimento Institucional Escolar (PDIE). Esse recurso permite traçar/estabelecer estratégias mais adequadas para o aluno, além de promover o envolvimento de forma mais colaborativa de todos os profissionais que compõem determinado lócus.

A eficácia desse instrumento se confirma no estudo de Valadão (2010), que relata resultados positivos quanto ao uso desse instrumento com o propósito de viabilizar as condições adequadas ao processo de inclusão referente ao público-alvo da educação especial, “evidenciado na Europa e América” há mais de 30 anos.

Esse estudo tem como objetivo, buscar na literatura informações sobre o Plano Educacional Individual que abordam sobre sua funcionalidade e importância para o contexto educacional. E, para exemplificar o PEI no ensino superior, trouxe-se como exemplo concreto, a Universidade Federal de Santa Maria.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

As características que contemplam esse estudo são de caráter qualitativo do tipo bibliográfico. Primeiramente, fez-se a revisão da literatura, contando com pesquisadores que discorrem sobre a inclusão no ensino superior.

O plano foi feito em relação ao Plano Educacional Individual,

instrumento que desencadeia na educação escolar atual ações/estratégias inclusiva para o público alvo da educação especial.

Pesquisadores que fundamentaram a análise: Costa (2016), Galery; Alonso (2012), Glat; Vianna; Redig (2012), Lima (2010); Marin (2013) Pereira (2014), Poker (2013), Pletsch; Glat (2012, 2013); Valadão (2010, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O plano educacional individual, no Brasil, ainda não possui um dispositivo legal que oriente sobre seu uso. Embora seu uso seja estimulado, não há uma determinação legal para sua utilização como instrumento de auxílio no processo de inclusão (VALADÃO, 2010).

Alguns estudos confirmam a importância do PEI como instrumento de caráter inclusivo, entre eles, destacam-se: Galery e Alonso (2011). Eles aplicaram o Plano Educacional Individual em uma escola pública do Rio Grande do Sul. A construção do instrumento envolveu toda equipe escolar. Os resultados do estudo revelaram modificações nas práticas pedagógicas. Um dos alunos beneficiados pelo PEI apresentava diagnóstico de autismo, esse apresentou avanços em todas as áreas de conhecimentos explorados.

O MEC ofereceu para o Rio Grande do Sul o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O curso, de 40 horas, foi ministrado por vários palestrantes. Entre eles estava o prof. Romeu Kazumi Sassaki, que apresentou o Plano Educacional Individualizado (PEI). Nas palavras do prof. Sassaki: “Esse plano se origina do fato de que, para a educação inclusiva, todo aluno é único. Ele é singular. Porque nós enxergamos e entendemos que cada aluno é diferente do outro. E é diferente não porque tem a deficiência. É diferente como ser humano. O Plano Individualizado de Educação é uma visão preliminar do que será o ano letivo para cada aluno”. O PEI usado na EMEF Escola Alexandre Bacchi foi adaptado para o Brasil pelo prof. Sassaki, a partir de modelos norte-americanos. Nos Estados Unidos, o PEI faz parte de uma política federal que

exige que as escolas façam um plano para os estudantes com deficiência. Embora não faça parte da legislação brasileira, [...] reconheceu nele uma possibilidade de melhorar a forma de lidar com as dificuldades do planejamento escolar de alunos com deficiência (GALERY; ALONSO, 2011, p. 7).

Outro estudo que vem confirmar o PEI como importante ferramenta inclusiva: Pletsch e Glat (2012). Por meio do PEI analisaram a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro: duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual. Os dados obtidos com as fichas de acompanhamento individual e o Plano de desenvolvimento educacional individual (PDEI) evidenciaram a precariedade nas estratégias avaliativas, assim como o processo de ensino e aprendizagem disponibilizados para esses alunos. Elas reconheceram que o PDEI pode ser uma ferramenta a favor da inclusão educacional desses alunos.

Marin et al. (2013), traz a experiência de uma instituição especializada que fez o uso do PEI, foi elaborado sete planos individualizados, porém não houve tempo hábil para desenvolvê-los. Essa situação reforça a necessidade de redes de apoio e do ensino colaborativo, em todos os contextos em que ocorre a educação do público-alvo da educação especial.

A fim de implementar o PEI no Brasil Valadão (2010), buscou subsídios em países onde esse instrumento é legalmente amparado. Na França, a elaboração do PEI é feita por uma equipe transdisciplinar. Esse possui a seguinte categorização: demanda da família; avaliação anual do PEI; reavaliação do PEI; tipo de serviço escolar; observação da situação escolar (VALADÃO, 2010).

O PEI nos Estados Unidos devem ser aplicados a todos os alunos com deficiência. Nesse país Smith (2008 apud PEREIRA, 2014, p.57) destaca três tipos de planos individualizados: “o Plano de Serviço Familiar Individualizado, o Plano Educacional Individualizado e o PEI

com serviços de transição”. O primeiro é indicado para crianças de zero a dois anos onde pais e especialistas trabalham juntos. O PEI é um mapa educacional que descreve o nível atual de desempenho do aluno; as metas e objetivos educacionais; avaliações; serviços específicos para possibilitar a participação no currículo da escolar.

E o PEI com serviços de transição “elaborado para os alunos a partir dos 14 anos” visa prepará-los para atuar nas mais diversas situações do dia a dia.

Na Itália, o PEI deve estar em acordo com os objetivos educacionais orientados para atender as capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes em situação de deficiência, incluindo objetivos didáticos, de reabilitação, os aspectos sociais e de bem-estar. A ideia é oferecer ao estudante a aprendizagem mais fácil com diversidade de condições, juntamente com outras atividades extracurriculares para favorecer a transição para o trabalho, vida adulta e escola técnica ou ensino superior universitário (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p.49).

Valadão (2013), apoiado em estudos sobre inclusão escolar, apresenta alguns modelos de plano educacional individual para o público-alvo da educação especial: MAP e o PATH, ambos considerados planejamentos centrados no aluno.

O MAP “é uma proposta de planejamento de ação colaborativa, que reúne os principais agentes da vida do estudante” (VALADÃO, 2013, p.56).

O PATH “é um modelo proposto para resolver questões complexas individuais, familiares e dos sistemas” (VALADÃO, 2013, p.56). O PATH complementa o MAP, enquanto o MAP é composto por sete passos que formarão o plano de ação para o estudante, sendo eles:

O que é um MAP? Qual é sua história? Qual é o sonho? Qual é o pesadelo? Que é o estudante? Quais as potencialidades e os talentos específicos do aluno? O que o estudante gosta de fazer? Em que ele é bom? Quais são as suas necessidades? Enfim, ele resulta no plano de ação para a educação e

desenvolvimento do indivíduo” (VALADÃO, 2013, p.56).

A literatura vem apontando alguns modelos de plano educacional individual que vem sendo utilizados, principalmente em países estrangeiros, já que nesses, esse instrumento é legalmente reconhecido e utilizado frente ao público-alvo da educação especial, sendo considerado um suporte a realização de práticas educacionais inclusivas.

Embora estes instrumentos tenham diferentes denominações, sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p.84).

A instituição tomada como exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria, RS tem o Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado (PDAI) desenvolvido pelas educadoras especiais responsáveis pelo atendimento educacional especializado (AEE) e o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), são instrumentos “avaliativos” que visam identificar o perfil do aluno, cuja finalidade se aproxima dos objetivos do PEI no qual as informações obtidas por meio desse instrumento, podem auxiliar na escolha de estratégias educacionais voltadas as capacidades do aluno (DILLENBURG; ANTONIOLI; FREITAS; BREITENBACH; VESTANA, 2014).

217

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INCLUSÃO

O Ministério da Educação e Cultura - MEC organizou o primeiro documento – Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996 – direcionado às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior (BRASIL, 1996a). Finalidade, orientar, os reitores de instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão, indicando procedimentos

básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados.

A Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

No ano de 2004, o MEC publica o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em qualquer nível, etapa ou modalidade. Proporcionando condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos (BRASIL, 2004).

218

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Outro, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humano (BRASIL, 2008b, p.41), tem entre os objetivos: “[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência [...]”.

Embora as políticas específicas da Educação Especial não contemplem a Educação Superior do mesmo modo que a Educação Básica, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que “Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, institui a possibilidade de adequações para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior pois prevê que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive

tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999, art. n° 27).

Muitos são os documentos legais que amparam o direito a educação de qualidade a todos, mas na prática sabe-se que tais discursos não se confirmam na prática. A inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior é recente, realidade que exige desse espaço, de seus profissionais alguns movimentos, seja de caráter pedagógico, estrutural e dos profissionais.

UFSM: PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A UFSM, a fim de garantir a permanência e a conclusão do público alvo da educação especial em seus cursos, desenvolve o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente” (BRASIL, 2008, p. 27), através do Núcleo de Acessibilidade e do Projeto de Atendimento Educacional Especializado¹. Criou-se, na UFSM, pelas Educadoras Especiais responsáveis pelo AEE, o Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado (PDAI) visando “qualificar a permanência na universidade de acadêmicos que apresentam algum tipo de deficiência que interfere em sua aprendizagem e/ou necessita de acessibilidade aos conhecimentos acadêmicos [...]” (DILLENBURG; ANTONIOLI; FREITAS; BREITENBACH; VESTENA, p.25).

219

A Resolução n° 033/2015, que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico na Universidade Federal de Santa Maria, o cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade (UFSM, 2015). Tal resolução regulamenta o Plano de Acompanhamento Pedagógico aos estudantes, realizado pela Coordenação dos Cursos,

¹ Projeto vinculado ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado e ao Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Educação.

responsabilizando, também, os docentes das disciplinas em que demonstra um baixo desempenho acadêmico dos estudantes. Art. 4º, §1º- O Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) é o plano de trabalho constituído a partir de uma avaliação inicial do processo de aprendizagem do aluno, onde se constrói uma estratégia de ação que pode envolver apoio psicológico, psicopedagógico, de educação especial, de terapia ocupacional, entre outros relacionados de atendimento multidisciplinar (UFSM, 2015, p. 1-2).

A UFSM, assim como PDAI tem o PAP, ambos instrumentos “avaliativos” que visam identificar o perfil do aluno, o propósito aplicado a esses instrumentos se aproxima do PEI que parte da identificação, posterior a essa informação traça-se estratégias mais adequadas as singularidades do aluno. Sabendo da importância desse instrumento da atualidade, sendo um recurso/instrumento que possibilita conhecer o aluno suas aptidões e posteriormente pensar em estratégias inclusivas que visam garantir sua permanência no ensino superior questiona-se: Como a instituição vem realizando o PEI, qual (ais) profissionais o aplicam e as informações obtidas por meio desse recurso estão sendo compartilhadas seguindo os propósitos reais do PEI.

220

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL: CONCEPÇÕES

O Plano/projeto/planejamento, educacional/educativo/escolar, personalizado ou individualizado, embora dependo do país exista variações terminológicas, esse cumpre a função de garantir aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) não apenas a presença na escola/instituição, “mas também que eles completem com sucesso o percurso da vida escolar” (VALADÃO, 2013, p.52).

O PEI, em vários países tem sido um dispositivo legal que garante o acompanhamento do percurso dos estudantes PAEE, exceto no Brasil, que ainda não o contempla. No Brasil tem-se apenas o plano

do AEE, na Resolução n° 4 de 2009 (BRASIL, 2009). Esse plano se refere apenas às ações do aluno na sala de recursos multifuncionais e não está relacionado a todo o percurso escolar do PAEE como prevê o PEI (VALADÃO, 2013).

Ainda que a legislação brasileira não faz referência direta ao PEI, destacam-se alguns estados brasileiros que vem adotando o plano de desenvolvimento individualizado (PDI), cujo conceito se assemelha ao PEI, sendo eles: “Resolução n° 451; Parecer n° 424/2003; Orientação SD n° 01/2005” (MINAS GERAIS). “Resolução CEE n° 07/2006” (GOIÁS). “Parecer n° 06/2008” (SANTA CATARINA). “Projeto de Lei 214 /2007 (SÃO PAULO). “Resolução CEE n° 138/1999” (RONDÔNIA). Também políticas de municípios, em Uberlândia (MG); Ribeirão Preto (SP) (Lei n° 9809/2003); Santa Cruz (SC) (Parecer n° 06/2008) (VALADÃO, 2013).

No estado de Minas gerais, por exemplo, os procedimentos de avaliação educacional e de diagnóstico tem sido recomendado para se elaborar o relatório circunstanciado, destacando as interfaces entre fatores que causam a necessidade educacional especial e o PDI do estudante, para um período determinado de, no mínimo seis meses. Destacam-se, nesse PDI: as competências a serem desenvolvidas; os resultados que espera alcançar; a integração entre equipe e família, e as estratégias gerais propostas (VALADÃO, 2013, p.53).

221

Já nos países onde o PEI é reconhecimento legalmente “[...] prevê o planejamento particularizado, caso a caso, que define como serão organizados o processo e o percurso educacional do estudante em situação de deficiência” (VALADÃO, 2013, p.53).

Alguns autores, compreende o PEI como instrumento que visa otimizar e nortear o processo ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2014; LIMA, 2010). Esse, engloba organização e reestruturação curricular (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012). Outra característica do PEI, que ele promove, tem a ver com a interação entre aluno e professor, também está sujeito a atualizações constantes (PLETSCH; GLAT, 2013, LIMA,

2010).

O PEI é um recurso pedagógico que se estrutura a partir das demandas do aluno, construindo coletivamente, apontando metas para o aluno. Esse instrumento, as informações obtidas por meio dele possibilitam orientar o percurso escolar, contendo metas e estratégias adequadas ao aluno (PEREIRA, 2014).

Valadão (2013) descreve um PEI cujo planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante público alvo da educação especial.

O PEI, deve ser “um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos [...]” (VALADÃO, 2013, p.55).

222

O PDI é desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. Este instrumento objetiva registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógica. “É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informações e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção” (POKER, et al., 2013, p.21).

Pletsch e Glat (2013) definem três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI: Nível I, identificação das necessidades educativas dos alunos; nível II, avalia as áreas “fortes” e “fracas” do aluno, posterior são elaboradas as adaptações curriculares e físicas; nível III, intervenção, considerando os objetivos do PEI.

O PEI é “considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno” (COSTA, 2016, p.51).

O Plano Educacional individual, vem sendo colocado como instrumento inclusivo, por meio dele é possível conhecer/identificar o

perfil do aluno, também possibilita por meio da mobilização de todos profissionais em sua elaboração um trabalho mais colaborativo. Esse instrumento consegue mobilizar e responsabilizar todos profissionais e família pelo ensino e aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano educacional individual é um instrumento que possibilita fazer um mapeamento do aluno, possibilitando, assim, conhecê-lo em sua singularidade e a partir desta proximidade onde envolve todos os profissionais, gestão e família consegue-se pensar em estratégias pedagógicas que atendam as especificidades do aluno garantindo, assim, sua inclusão.

Os dados obtidos com o PEI não ficam restrito a um espaço, esses são compartilhadas com o intuito de eliminação de barreiras que possam impedir o sucesso escolar do PAEE. Nesse sentido, o uso do PEI configura-se uma ferramenta importante e de fácil acesso que pode garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso escolhido já que por meio dele é possível delinear o percurso acadêmico adequado ao perfil do aluno e promover o envolvimento de todos.

223

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. **Decreto n. 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. 1999.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 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. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277**, de 8 de maio de 1996. 1996 a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008 a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2008b.

BRASIL. **Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b.

COSTA, D. S. **Plano Educacional Individualizado**: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com Autismo. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. 140p.

224

DILLENBURG, A.I; ANTONIOLI, C; FREITAS, C.N; BREITENBACH, F.V; VESTANA, N.P. Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado: possibilidade de inclusão na Educação Superior. In: PAVÃO, S.M.O. (Org.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2015. 210p.

GALERY, A.D; ALONSO.D. **Caso Escola Alexandre Bacchi**. As contribuições do paradigma da educação inclusiva nas práticas de sala de aula. Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil. Acervo de casos do projeto “Diversa”. Rev.: Mar/2012. Disponível em: <http://diversa.org.br/uploads/arquivos/01_caso_alexandre_bacchi_v8_revisada_v2.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

GLAT, R., VIANNA, M.M., REDIG, A.G. **Plano educacional individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ci. Huma. e Soc. em Ver. Rio de Janeiro, RJ: EDUR, v.34, n. 12, p.79-100, 2012.

LIMA, L. **Programa educativo individual**. Dário online (weblog) “respeitando limites e valores”. 2010.

MARIN, M; MASCARO, C, A.A; SIQUEIRA, C.F. **Plano educacional individual** (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In:

PLETSCH; GLAT, R. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 200p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos direitos das pessoas deficientes.

PEREIRA, D.M. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Universidade federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. 181p.

PLETSCH, E. GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, E; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado:** um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: PLETSCHE; GLAT. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EduERJ, 2013. 200p.

225

POKER, R.B; MARTINS, E.S.O; OLIVEIRA, A.A.S; GIROTO, C, R.M. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual de Ações Educacionais.** Santa Maria: UFSM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 033/2015.** Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015.

VALADÃO, G.T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. 2010.

VALADÃO, G.T. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado). 2013.



11

Priscila BENITEZ; Hadassa Rodrigues SANTOS;
Carlos SANTOS; Sandra Felix SANTOS;
Elisabete MARCON; Erika SUZUKI;
Priscila Ariane Ducci Rocha DINIZ;
Ana Claudia CAMARGO; Tamires ALMEIDA;
Gisele ANJOS; Tania de Souza COSTA;
Rogério Timóteo TINÉ

Transição entre ensino médio público e educação superior: discussão sobre o público- alvo da educação especial

Nos últimos anos, a acessibilidade do público-alvo da educação especial (PAEE) tem sido tópico importante na definição de projetos e políticas públicas nacionais, em uma perspectiva transversal, envolvendo desde a educação básica ao superior. Em 2007, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) com o objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, por meio da promoção do respeito pela sua dignidade. No tocante às questões educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), determina que a educação especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, enquanto modalidade transversal de ensino.

Especificamente no estado de São Paulo, a Deliberação CEE N° 155/2017 (SÃO PAULO, 2017b) determina a educação de qualidade, como um direito fundamental, por meio da promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal; assim como da possibilidade de atender às necessidades e características dos estudantes de diversos contextos sociais e com diferentes capacidades e interesses, de forma diferenciada o que se apresenta como desigual, com o propósito de obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação, cumprindo os princípios da equidade.

De acordo com a Deliberação CEE 149/2016 (SÃO PAULO, 2016), a educação especial integra a educação regular em todos os níveis de ensino e deve assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades de educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal deliberação determina que as escolas

que integram o sistema estadual de ensino, com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, deverão, entre outras coisas, garantir, sempre que necessário, a presença de intérpretes da Libras e de cuidadores ou profissionais de apoio escolar, para atendimento individual ou não, em atuação colaborativa com o professor da classe regular, sem a devida formação em educação especial.

A Resolução SE 68/2017 (SÃO PAULO, 2017a) que dispõe sobre o atendimento educacional ao PAEE na rede de ensino do estado de São Paulo, determina que a esses alunos, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado em Salas de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular. O AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social. As turmas para AEE, em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência, ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com o artigo 20 desse documento (SÃO PAULO, 2017a), esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do PAEE na classe do ensino regular, aqueles que demandarem apoio muito substancial, poderão ser matriculados em Classe Regida por Professor Especializado (CRPE) ou instituições especializadas, filantrópicas ou privadas, que obtenham vínculo com esta Secretaria Estadual da Educação, atuantes em educação especial.

Contudo, é fundamental argumentar que em tal Política (SÃO PAULO, 2017a) não está previsto o atendimento ao aluno PAEE em sala de aula comum, o que pode dificultar o seu processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de um professor de educação

especial colaborativo (VILARONGA; MENDES, 2014), responsável pela adequação curricular, tal qual elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Dada essa situação das escolas estaduais de São Paulo, responsáveis pela oferta do ensino médio público em tal estado, questiona-se sobre o processo de transição do PAEE que finaliza essa etapa de ensino e o ingresso na educação superior. O processo inclusivo na educação superior é fruto de um longo processo histórico que ganhou força principalmente a partir da década de 1990 com a edição de diversas legislações. A regulamentação da inclusão escolar na educação superior ganha visibilidade a partir do Aviso Circular nº 277/96 (MEC), que continha orientações aos reitores de Instituições de Educação Superior (IES), quanto às adequações necessárias ao processo de acesso e inclusão do PAEE nesse nível de ensino. Apesar de fazer referência a vários mecanismos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física, nota-se a ausência dos demais PAEE. Somente em 2008, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) há menção da inclusão plena ao acesso e a permanência do PAEE composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, bem como àquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros seguimentos geracionais e étnico-raciais.

O Documento Orientador do Programa Incluir na educação superior (BRASIL, 2013) mostra que o número das matrículas do PAEE passou de 5.078 em 2003, para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%, sendo que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em instituições privadas. O expressivo aumento no número de matrículas na educação superior se comprova também, de acordo com a análise dos dados do censo da educação superior de 2015 (BRASIL,

2015), com um total de 38.837 matrículas declaradas como com deficiência, todavia, apenas 5.312 desse contingente concluíram esta etapa neste mesmo ano. Se comparadas ao total de matrículas gerais em 2015 este número corresponde a apenas 0,5% do total de alunos. Ao refletir sobre a evasão escolar neste nível de ensino, entende-se que aproximadamente 80% dos alunos PAEE abandonaram os cursos, o que elucida uma importante discussão acerca da permanência deles nas universidades brasileiras.

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002) destacaram que as instituições de educação superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente para a diversidade, de modo que contemple conhecimentos sobre as especificidades do PAEE. Em 2003, foi sancionada a Portaria nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. O documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações apenas para pessoas com deficiência física, sensorial e com mobilidade reduzida. Em 2004, o MEC publicou o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida.

De acordo com a Política Nacional (BRASIL, 2008a), na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. As ações devem priorizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como “o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2008a, p. 11). O Decreto nº 6.949/2009, assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2007). O Decreto nº 7.234/2010 dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES que tem por objetivo entre outros: contribuir

para a promoção da inclusão social pela educação e garantir o acesso, participação e aprendizagem do PAEE. O Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre o AEE, que prevê, no §2º do art. 50: a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O MEC, por meio da SECADI e SESu, implementou o Programa INCLUIR: Acessibilidade na Educação Superior, para promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, por meio dos núcleos de acessibilidade. O programa foi criado em 2005, mas sua implementação ocorreu em 2011. A partir de 2012, o MEC passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que objetivam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

233

No artigo 30, da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016) as instituições de educação superior devem assegurar nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES) e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, as seguintes medidas: atendimento preferencial a pessoa com deficiência, a disponibilização de formulário de inscrição em que o candidato informe os recursos de acessibilidade, a disponibilização de provas em formato acessível, recursos de tecnologia assistiva e dilação de tempo. Vale ressaltar que as IES têm um compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva, mediante ações de pesquisa e extensão (BRASIL, 2013).

Se por um lado a legislação tem avançado na derrubada de barreiras arquitetônicas e de acessibilidade, por meio de investimento de recursos federais nas políticas inclusivas, como compra de materiais de tecnologia assistiva, por outro lado, a evasão do PAEE na educação superior chama atenção pela diferença apresentada entre o

acesso, permanência e a conclusão desta etapa do ensino. Há ainda barreiras atitudinais e dificuldade de aplicabilidade do princípio da transversalidade, do desenho universal no ensino e no reconhecimento e valorização da diferença humana que compreende a condição de deficiência como característica individual. Ainda a partir da análise dos dados verifica-se que a inclusão na educação superior ainda está focada na deficiência sensorial pelo número expressivo de ingressos desses alunos, em comparação aos alunos com deficiência intelectual, transtornos de espectro autista, transtornos desintegrativos, síndrômicos e deficiência múltipla.

234

Mediante tais argumentos, como tem ocorrido o processo de transição do PAEE matriculado na rede estadual de São Paulo às IES? Quais serviços estão disponíveis no ensino médio estadual de São Paulo e na IES federal? O PAEE tem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso nas IES federais? Se afirmativo, como tem ocorrido o seu ingresso? Assim sendo, o objetivo da pesquisa visa caracterizar os serviços disponíveis no ensino médio estadual de São Paulo, especificamente, em uma escola estadual da região do ABC Paulista e na educação superior federal, por meio de um estudo de caso, com o propósito de discutir o processo de transição entre tais segmentos de ensino, em uma perspectiva inclusiva.

MÉTODO: CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

Para a condução do presente estudo, foi realizado um estudo de caso, por meio da análise de documentos oficiais de uma escola estadual situada na região do ABC Paulista, responsável pela oferta do ensino fundamental e médio, assim como de uma IES federal. O critério estabelecido para escolha de ambas as instituições foi referente a mesma localização, em termos de cidade.

A escola estadual realiza o AEE para estudantes com deficiência visual (DV), em uma sala de recursos, desde 1970. Apesar

da escola ser polo em DV, devido à excelência do trabalho realizado, atende diferentes públicos da educação especial. Entretanto, as salas de aula não são reduzidas quanto ao número de alunos e é previsto que cada turma seja composta, no mínimo, de 35 discentes no ensino fundamental (EF) e de 40 – ou mais – para as turmas do ensino médio (EM). No início de 2018, o número de PAEE registrado na PRODESP – sistema de computação oficial de dados da rede estadual de São Paulo – foi de 35 alunos para um universo de 1032 discentes com matrícula ativa no ensino fundamental e médio. Os números aumentam quando são identificados também os transtornos e distúrbios de aprendizagem (TDAH, dislexia e defasagem de aprendizagem, como os não-alfabetizados em idade estimada), a destacar: 17 no fundamental e cinco no médio. Em 2018, a escola atende em sua rotina de sala de aula, um público que necessita de adaptação e adequações pedagógicas do currículo oficial, dentre PAEE e outras condições, correspondente a aproximadamente 5,5% de seus alunos (Tabela 1).

235

Tabela 1 – Dados conferidos no registro oficial da unidade escolar participante

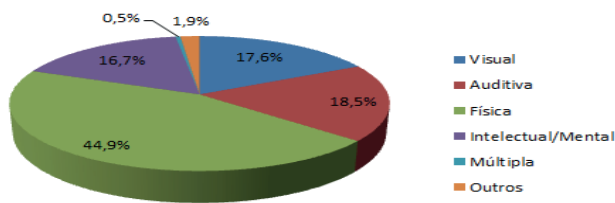
Segmento Escolar	Matrículas Ativas	PAEE (PRODESP)	Outros transtornos / distúrbios (com laudo médico)
EF	519	17	16
EM	513	18	05
Total	1032	35 (3,4%)	21 (2%)

Fonte: Elaborado pelos autores, de acordo com os dados fornecidos pela unidade escolar

No tocante à caracterização da IES, foi realizada a análise dos dados registrados na Universidade Federal do ABC (UFABC). Finalizado o processo seletivo de 2018 e com o ingresso de 54 alunos com deficiência, a UFABC contem em seus registros, aproximadamente

220 alunos com deficiência. Cumpre salientar que esse número pode ser maior, pois pode ter ocorrido ingresso por vagas de ampla concorrência, o que dificulta o mapeamento preciso desse público e implica diretamente em possíveis auxílios a permanência acadêmica que a instituição pode oferecer. Esses alunos apresentam diferentes deficiências, tais como: visual, auditiva, física, intelectual/mental, múltipla, além de uma categoria “outros”, que possuem transtornos e/ou deficiências que não se enquadram nas outras categorias. A Figura 1 mostra a distribuição percentual dos alunos, em relação à deficiência.

Figura 1. Número de alunos PAEE matriculados na UFABC até 2018.



Fonte: Elaborado pelos autores, de acordo com os registros da IES.

Procedimento de coleta de dados

O estudo foi realizado a partir de quatro etapas, descritas a seguir. Primeiramente, foram conduzidas discussões no Grupo de Pesquisa e Educação Especial e Inclusiva da UFABC, acerca do acesso dos estudantes da rede estadual de ensino de São Paulo na UFABC. Na sequência foram selecionadas as duas instituições localizadas na mesma cidade (uma de ensino médio e outra de educação superior). Após seleção das instituições, foram realizadas as análises dos documentos fornecidos por cada instituição participante do estudo, em relação ao processo inclusivo, em termos de número de alunos matriculados, assim como caracterizações sobre os serviços oferecidos em cada uma delas. E, por último, foram conduzidas as análises dos registros fornecidos por cada instituição, de modo a atender o objetivo proposto no estudo.

Análise de dados

Os dados foram analisados em três categorias, de acordo com o objetivo estabelecido para o estudo, a partir dos registros fornecidos em cada instituição participante, a destacar: a) caracterização dos serviços destinados ao PAEE em uma escola estadual do ABC Paulista, assim como b) na UFABC e c) considerações acerca do processo de transição do ensino médio público para uma universidade federal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados e discutidos, de acordo com as três categorias de análise citadas na seção anterior.

Caracterização dos serviços destinados ao PAEE na escola estadual do ABC Paulista

O principal serviço identificado na unidade escolar supracitada se refere ao AEE. Conforme descrito anteriormente, as escolas estaduais de São Paulo estruturam o AEE em unidades-polo que atendem os alunos, de acordo com sua deficiência ou transtorno, em uma única área (SÃO PAULO, 2017a). A escola participante do estudo oferece o AEE de forma individualizada quanto à DV e, portanto, é considerada como unidade-polo, o que significa que atende alunos com DV matriculados no contraturno, assim como de outras escolas estaduais.

O AEE definido pela Política (BRASIL, 2008) como única forma de atendimento ao PAEE no processo inclusivo apresenta certas limitações, especialmente, no que diz respeito à Política do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2017a), que define o AEE pela deficiência ou transtorno. Isso significa que os alunos matriculados na unidade escolar com deficiência intelectual e TEA, por exemplo, não realizam o AEE nessa unidade e, muitos deles acabam não frequentando tal serviço, devido a distância entre sua residência e a unidade-polo,

assim como devido a baixa carga horaria de atendimento (em torno de uma hora, uma vez por semana).

A sala de aula em que o aluno PAEE frequenta não conta com redução no número de alunos, conforme explicitado anteriormente, em torno de 35 alunos nas salas de ensino fundamental e, em torno de 40 nas turmas de ensino médio. Os alunos PAEE ainda apresentam diferenças entre a idade cronológica e o ano escolar em que estão matriculados, como por exemplo, um aluno com 17 anos está cursando o nono ano do ensino fundamental.

Além disso, nenhum aluno PAEE é acompanhado por um professor de educação especial na sala comum, em uma perspectiva colaborativa de ensino. Os alunos que apresentam necessidade de cuidado básico nas atividades de vida diária, como uso ao banheiro, alimentação, dentre outros, são acompanhados por um cuidador. Esse profissional não tem formação acadêmica na educação superior, assim como o processo de contratação não exige qualquer formação na área da educação especial. Tal profissional não pode entrar na sala de aula comum e atua apenas quando o aluno está em outros ambientes da escola. Durante os recreios do ensino médio, todos os cuidadores organizam o lanche em uma mesa segregada dos demais alunos, o que dificulta a interação entre eles. Isso significa que no âmbito da sala de aula, os alunos PAEE não apresentam um Plano Educacional Individualizado (PEI), com as devidas adequações curriculares, quando necessário.

É importante ressaltar que o cuidador se referiu a uma conquista política de organização do grupo de pais da unidade escolar, por meio da judicialização do processo. Atualmente, o mesmo grupo de pais está mobilizando para solicitar um profissional especialista, de acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2001), o que se refere ao professor de educação especial, com atuação colaborativa em sala de aula comum junto ao Ministério Público. O ensino colaborativo (ou coensino) tem apresentado resultados importantes no processo

inclusivo do PAEE (VILARONGA; MENDES, 2014) e a sua participação e atuação em sala de aula comum torna-se fundamental para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em questão.

Ao investigar sobre o número de alunos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o respectivo número de aprovações do PAEE nessa unidade escolar, o resultado foi nulo. Isso mostra por um lado o déficit da escola para garantir o processo de escolarização do PAEE matriculado, apesar de ser considerada como referência na área de educação especial para pessoas com DV, desde a década de 1970 e, por outro lado, o papel da universidade em disseminar informações sobre o processo de ingresso, tal qual da política de cotas previstas para essa demanda.

Caracterização dos serviços destinados ao PAEE na UFABC

Além de garantir o ingresso do PAEE e Inclusiva à formação superior, as políticas institucionais devem se voltar para a garantia da permanência e desempenho desses alunos na educação superior brasileira, sobretudo dos alunos ingressantes e, especificamente, dos advindos de camadas antes alijadas dessa modalidade (DIAS; DA COSTA, 2015).

239

Belettati (2011) ratifica a necessidade de se investir em políticas de permanência, por exemplo, aos alunos pertencentes a camadas de renda menos favorecidas da população, advindos da escola pública, que muitas vezes enfrentam grandes desafios para o bom desempenho e continuidade de seus estudos no nível superior, mas, é de conhecimento que tais desafios são também enfrentados pelas pessoas com deficiência.

Esses desafios podem ser descritos como a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos que compõem a Educação Especial e

Inclusiva (EEI), a falta de adaptação das atividades de acordo com sua especificidade, a disponibilidade de recursos de tecnologias assistivas, dentro outros. Todas essas questões interferem diretamente na permanência dos alunos da EEI na Educação Superior, o que resulta, em grande parte, na evasão e fracasso acadêmico, conforme os dados apresentados no Censo de 2015 (em torno de 80%) (BRASIL, 2015).

Dada a multiplicidade de fatores relacionados à evasão e o desafio de garantir a permanência dos desses sujeitos no espaço acadêmico e com ensino de qualidade, têm crescido os esforços das instituições de educação superior (IES) por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos. Vale destacar que as IES têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando considerados a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, refeitório, apoio para estudantes com deficiência, entre outros (DIAS; DA COSTA, 2015), o que dialoga diretamente com a implementação da proposta do PNAES (BRASIL, 2010).

240

Em virtude de garantir a efetiva participação de alunos com deficiência na educação superior, cabe aqui, tornar notório uma política de permanência que têm se destacado na IES participante do estudo – Universidade Federal do ABC (UFABC), a oferta de monitoria inclusiva, via orçamento do PNAES (BRASIL, 2010). A Monitoria Inclusiva foi instituída no ano 2014 e, desde então, vem sendo aperfeiçoada a partir das experiências vivenciadas pelos alunos que integram esse projeto na UFABC. A motivação para implementação desse projeto partiu da percepção de que atitudes ou situações simples, consideradas rotineiras na academia, podem ser uma barreira considerável para pessoas com deficiência, o que impede a participação efetiva desses alunos em todas as nuances da vida acadêmica. Daí, surgiu a proposta de alocar monitores inclusivos, em busca de minimizar essas barreiras no âmbito educacional.

Iniciado por um grupo de 10 alunos da graduação, atualmente a UFABC conta a participação de 35 Monitores Inclusivos, que são

capacitados para desempenhar atividades específicas, e dedicam cerca de dez horas semanais em atividades de ações afirmativas ao aluno com deficiência, dando suporte como leitor, escriba, audiodescritor de figuras, imagens, desenhos e vídeos em sala de aula. Outra atividade importante desenvolvida pelo Monitor Inclusivo é a adaptação de materiais e livros para uso de alunos cegos ou com baixa visão, do qual sem tal atividade, muitos alunos não teriam acesso à bibliografia utilizada no curso. De modo geral, as atividades de monitoria inclusiva se organizam sob três eixos: 1. O acompanhamento presencial em sala com objetivo de incluir o aluno com deficiência na realização de atividades de rotina que podem ser apresentadas a ele como barreira. Trata-se de um serviço de suporte à execução de atividades rotineiras. 2. A adaptação de material acadêmico utilizado pelos alunos com deficiência, como a digitalização e adaptação digital de obras da bibliografia, confecção de materiais em relevo e outros materiais disponibilizados pela UFABC. 3. Elaborar e discutir estratégias, propostas e ações que visam as políticas afirmativas de inclusão, o princípio da autonomia e diminuição das barreiras existentes aos alunos PAEE.

241

Contudo, há uma distinção importante entre a Monitoria Inclusiva e a Monitoria Acadêmica. Fundamentalmente, os bolsistas não têm atribuições relativas ao ensino, resolução de atividades ou avaliar o rendimento do aluno. Mas, sua função é a de zelar pela integridade física e moral desses sujeitos, com o fim de garantir a autonomia do aluno em todos os espaços da universidade. Para além do benefício que a monitoria inclusiva oferece aos alunos com deficiência, o aluno de graduação que se dispõe a ser um monitor inclusivo agrega a sua formação um ganho para além do conhecimento científico, mas a riqueza da alteridade, a oportunidade de adentrar no mundo do outro, ser parte do movimento de Inclusão na UFABC e auxiliar o protagonismo dos alunos PAEE. Como bem é expresso por De Campos e Mello (2011), a participação efetiva dos alunos,

atuando como sujeitos ativos, participativos e, principalmente, como protagonistas de geração de aprendizagens em outras pessoas, é de suma importância na vida acadêmica, para além de seus respectivos cursos, gera resultados diretos na vida de cada aluno.

É notável que a Monitoria Inclusiva na UFABC tem sido relevante na experiência acadêmica dos alunos PAEE, como resultado disso, tem-se alunos com deficiência que também exercem a função de monitor inclusivo, auxiliando outros alunos com deficiência a desenvolverem outras atividades, participarem de outras ações e projetos na UFABC. Essa iniciativa vai ao encontro de que a deficiência ou alguma necessidade educacional não caracteriza uma limitação, mas um desafio, e a Monitoria Inclusiva tem contribuído consideravelmente para o êxito educacional e a permanência desses educandos na universidade.

242

A monitoria inclusiva foi reconhecida na Resolução do Conselho Universitário da UFABC nº 121 (UFABC, 2013), a qual cria a reserva de vagas para pessoas com deficiência na universidade e define as condições de permanência destes estudantes. Além da monitoria inclusiva, outras ações são identificadas em tal resolução, de modo a garantir a permanência do aluno PAEE na UFABC, de acordo com os artigos apresentados abaixo.

Parágrafo único do artigo 7º. Será garantida, ao aluno com deficiência, a prioridade na escolha de disciplinas e na matrícula em cursos de formação específica, independentemente de seu rendimento acadêmico. **Art. 8º** A UFABC deverá oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência, conforme o Art. 27 do Decreto nº 3.298/99). **Art. 9º** A UFABC deverá oferecer um conjunto de serviços profissionais e de recursos adequados aos estudantes com deficiência ou que apresente alguma necessidade educacional especial comprovada. A distribuição desses auxílios e recursos pode variar segundo as efetivas necessidades de cada

participante, que deverá solicitá-la, com a indicação genérica de apoio em relação a:

I. deficiência visual (cegueira): prova em Braille, leitor, transcritor; II. deficiência visual (baixa visão): leitor, transcritor, prova ampliada (tamanho de letras e imagens), apresentações com alto contraste; III. deficiência física: leitor, transcritor, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; IV. deficiência auditiva: tradutor/intérprete LIBRAS-Língua Portuguesa; V. transtornos relacionados ao déficit de aprendizagem, identificados pela Equipe Multiprofissional definida no Art. 6º, parágrafo 2º: leitor, transcritor e acompanhante especializado; VI. deficiência múltipla (Surdocegueira): guia-intérprete, prova em Braille, tradutor-intérprete de LIBRAS, leitor e transcritor. **Art. 10.** Será fornecido pela UFABC um serviço de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher provas manualmente, tanto para alunos com deficiência permanente quanto para transitória (acidentados). **Art. 11.** Aos alunos com deficiência, será permitido, no desenvolvimento de atividades acadêmicas, o uso dos seguintes recursos ou acessórios: óculos especiais (fumê, escuros), lupa (manual, com luz, de cabeça), telulupa, luminária, tábuas de apoio para leitura, máquinas Braille, reglete, punção, sorobã, ábaco, canetas de ponta grossa, assinador, aparelhos de amplificação sonora individual (aparelho auditivo), receptores do implante coclear, órteses, próteses, apoio de braço, bengala, andador, muleta. § 1º Deverá ser assegurado o acesso de cão-guia nos termos da lei. § 2º Para a realização de provas, o uso de computadores ou outros equipamentos eletrônicos deverá ser permitido, com prévia autorização do docente da disciplina.

Além dos serviços identificados na IES investigada, outro ponto levantado no presente estudo foi verificar as ações que favoreçam a articulação da UFABC às escolas de ensino médio público, de modo a divulgar os cursos da universidade, bem como motivá-los para escolha de tal IES. Como resultado da pesquisa sobre os atuais canais de divulgação sobre a UFABC para atrair potenciais ingressantes, foram identificados dois projetos: o “UFABC para todos” e o “UFABC nas

Escolas”.

O projeto “UFABC para todos” é um evento, organizado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura, que ocorre anualmente com o objetivo de abrir as portas da Instituição para a comunidade, em especial aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, de forma a levar informações que possibilitem ao público um conhecimento maior sobre a Universidade. O evento tem como propósito divulgar os cursos existentes e o seu funcionamento, além da divulgação de alguns trabalhos de alunos do curso no estande correspondente. Algumas escolas são convidadas a participarem do evento e, na ocasião são orientadas a obterem informações prévias sobre a Universidade (como o projeto pedagógico, o processo seletivo e outras informações consideradas relevantes ao público-alvo) no site do evento. Também foi possível verificar que não existe um planejamento de divulgação focada nos alunos PAEE, apenas são solicitadas informações sobre a sua existência no grupo participante, na ficha de inscrição e as necessidades referentes à adaptação do transporte que será disponibilizado a essas escolas.

244

O projeto UFABC nas escolas tem como objetivo levar informações sobre a UFABC aos alunos das escolas de ensino médio da região do ABC. A inscrição da escola ocorre no site do projeto, em que podem obter informações sobre o que será apresentado à escola. Ainda que a divulgação de políticas de cotas e permanência esteja na lista de tópicos relativa à programação dos temas abordados, a partir da investigação realizada foi possível verificar que, de fato, este conteúdo não é realmente exposto, mas apenas mencionado brevemente quando é relatada a existência de alunos PAEE na referida escola.

Mediante análise destes resultados, foi possível verificar que a divulgação sobre as políticas de cotas, de permanência e de acessibilidade existentes hoje na UFABC ainda se encontra excepcionalmente superficial, carecendo de uma melhor abordagem, que seja capaz de informar adequadamente e motivar os alunos do ensino médio público que necessitem de cuidados especiais a optarem

pelo prosseguimento de sua capacitação na Educação Superior.

Considerações acerca da transição do Ensino Médio público à universidade federal

De maneira geral, os dados apresentados em relação ao processo de escolarização dos alunos PAEE na escola estadual de São Paulo investigada mostram que muitos deles não foram expostos ao ensino dos mesmos conteúdos acadêmicos, em relação aos demais alunos, o que fundamentalmente dificulta o bom desempenho no ENEM para acesso à UFABC. Contudo, nenhum aluno PAEE ter realizado a inscrição ao referido exame é um fator alarmante, pois minimamente o acesso à IES tem início com a realização do mesmo. Nesse bojo, a seção reflete sobre a situação das vagas da UFABC destinadas ao PAEE e discute sobre o acesso do sistema comunicacional de divulgação das informações acerca da possibilidade de ingresso na referida instituição, por meio da política de cotas vigente (BRASIL, 2012, UFABC, 2013).

245

Atualmente, a UFABC conta com três modalidades de concorrências às vagas de ingresso: ampla concorrência, vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e vagas de acordo com a política afirmativa da própria instituição (Resolução ConsUni nº 121, UFABC, 2013). De acordo com a Lei nº 12.711/2012 a UFABC garante 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Considerando o último censo do IBGE, que identificou que aproximadamente 22,64% da população do Estado de São Paulo apresentava algum tipo de deficiência, esse percentual foi aplicado aos 50% das vagas disponibilizadas pela UFABC para alunos de escolas públicas, no ano de 2018. Sendo assim, do total de 1960 vagas disponibilizadas pela UFABC no último processo seletivo, 980 eram destinadas para alunos egressos de escolas públicas e destas, aproximadamente 23% foram reservadas para pessoas com deficiência e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, totalizando algo em

torno de 223 vagas. Ao somar a essas vagas, o percentual reservado pela política afirmativa da UFABC, que representa 3% do total das 1960 vagas, logo, foram disponibilizadas mais 59 vagas, totalizando 282 vagas para pessoas com deficiência, egressas de escolas públicas ou privadas.

Cumpra ressaltar que de 282 vagas, apenas 54 foram preenchidas, ou seja, um pouco mais de 19%. Do total de ingressantes 56% entraram por meio da Lei nº 12.711/2012 e 46%, a partir da política de cotas da UFABC. Esses dados mostram uma grande preocupação com a não ascensão da pessoa com deficiência à Educação Superior. Ademais, permite refletir sobre o papel da Educação Básica nesse processo e sobre o que é possível ser feito para diminuir ou mesmo estancar essa lacuna, visto que o acesso à UFABC está garantido pela política de cotas, contudo, essa transição do PAEE do ensino médio à educação superior carece de maiores investigações, no cenário nacional.

246

Acreditando na possibilidade de aproximar os alunos PAEE egressos do ensino médio público à educação superior, acredita-se que seja necessário criar e sistematizar estratégias de divulgação com o propósito de empoderar e motivar esses alunos e, além disso criar condições para que eles possam primeiramente ter acesso ao ENEM e assim, cursar uma IES pública, de modo a obter qualificação para que possam ter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Os canais atuais de divulgação existentes entre escola e universidade estão carentes de informações destinadas a este público, sendo necessária a reflexão acerca do conteúdo a ser apresentado à comunidade, difundindo melhor os dados referentes às políticas vigentes, com o objetivo de evidenciar a competência e o talento que esses alunos dispõem para ingressarem na educação superior. Tais preocupações podem subsidiar propostas de estudos futuros, acerca dessa temática.

Apesar da disponibilidade de vagas na UFABC, o número de alunos PAEE que ingressam ainda não preenche todas elas. Alguns fatores podem ser discutidos sobre a temática, como: o baixo nível

de proficiência do aluno PAEE na rede pública ao final do ensino médio, o resultado das dificuldades variadas da infraestrutura e da organização do sistema educacional público quanto à precariedade da oferta de ensino, a forma de cada segmento providenciar a divulgação e o incentivo a esta demanda, as condições de permanência do aluno no ensino médio estadual de São Paulo na sala de aula comum, dentre outros.

Especificamente, para discutir sobre a questão do acesso à informação das vagas destinadas ao PAEE atualmente na UFABC foram identificados alguns fatores, tais como: a comunicação depende dos próprios esforços comunicacionais da UFABC para divulgar estas vagas junto aos PAEE da rede pública local; esse processo de comunicação dá-se normalmente com intermediários, tais como os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das unidades públicas, o que proporciona um maior nível de ruídos comunicacionais – ou seja, a mensagem original pode chegar alterada ao seu público-alvo; os próprios PAEE e suas famílias, inseridos em uma cultura de resignação quanto às possibilidades acadêmicas dos alunos, podem não entender a mensagem como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para eles.

247

Sugere-se que estudos futuros invistam esforços na possibilidade de criar uma ação publicitária de comunicação, na qual os próprios PAEE, além de receberem todas as informações possíveis sobre a disponibilidade de vagas na universidade, possam repassar para a própria universidade suas demandas e dificuldades, fazendo-a aperfeiçoar o processo de disponibilização de vagas. Isso dar-se-ia por meio do diálogo direto, no qual emissor (universidade) e receptor (PAEE) entendam-se, eliminando assim os possíveis ruídos advindos de intermediários (diretores, coordenadores e professores das unidades públicas). Ademais, torna-se necessário revisar o processo de escolarização dos alunos PAEE matriculados na rede de ensino estadual de São Paulo, de modo a garantir o processo de ensino

e aprendizagem dos conteúdos trabalhados em cada ano escolar, a despeito da realidade encontrada na unidade escolar investigada, em que muitos deles ainda apresentam déficits entre idade cronológica e ano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar os serviços disponíveis no ensino médio estadual de São Paulo, especificamente, em uma escola estadual da região do ABC Paulista e na educação superior federal, por meio de um estudo de caso, com o propósito de discutir o processo de transição entre tais segmentos de ensino, em uma perspectiva inclusiva. Como resultado, foram identificadas variáveis que favoreceram a compreensão de processo de transição, por meio do mapeamento dos serviços disponíveis tanto na legislação que rege o ensino médio estadual de São Paulo, assim como a universidade federal participante.

248

O ensino médio estadual de São Paulo, caracterizado pela unidade escolar participante do estudo, oferece um único modelo de atendimento centralizado no AEE, em sala de recurso por deficiência ou transtorno, o que significa que tal aluno não apresenta qualquer serviço durante sua permanência na sala de aula comum, ou ainda redução no número de alunos por sala, ou um professor especialista em educação especial, em uma perspectiva colaborativa (BRASIL, 2001, VILARONGA; MENDES, 2014), ou ainda um PEI destinado ao seu processo de ensino e aprendizagem, ou ainda adequações curriculares necessárias para a promoção de sua aprendizagem. A escola participante ainda conta com alunos que apresentam defasagem significativa entre idade cronológica e ano escolar em que está matriculado e, como efeito desse contexto, nenhum aluno PAEE matriculado na unidade escolar realizou o ENEM no último ano, o que resultou em nenhuma aprovação do PAEE de tal escola em IES

públicas ou privadas.

No tocante à educação superior caracterizada no estudo pela UFABC, foram identificadas ações de permanência asseguradas pela institucionalização da política interna da universidade (tais como, monitoria inclusiva, tempo de prova, recursos de acessibilidade etc – UFABC, 2013). Contudo, a articulação entre a UFABC e as escolas estaduais de São Paulo, responsáveis pelo ensino médio público, está restrita a dois projetos de divulgação das informações acerca da universidade (UFABC para todos e UFABC nas escolas). Tais projetos necessitam de melhor operacionalização futura sobre sua efetividade, especialmente, no que se refere ao PAEE e a política vigente na universidade.

Assim sendo, para refletir sobre o processo inclusivo na educação superior é necessário compreender como ocorre a sua conclusão no ensino médio e posterior ingresso ao superior. Os dados analisados revelam iniciativas importantes tanto no âmbito do ensino médio, como da educação superior, na tentativa de atender as legislações vigentes, entretanto, ainda carece de maior número de pesquisas para garantir um processo de transição entre tais modalidades, de maneira mais inclusiva, que garanta o acesso de um número maior de alunos PAEE na educação superior pública, a despeito do número de vagas disponíveis e preenchidas no último ingresso da UFABC.

249

Referências

BELETTATI, P. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário**

Oficial da União. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Brasil: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Civil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2015.** Resumos técnicos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir- Acessibilidade na educação superior.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>

250

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996.** 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>>

aviso277.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI**. 2016. Acesso em: 21 mar 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 26 ago. 2018.

DE CAMPOS, D. A.; MELLO, M. A. Inclusão: acesso e permanência no ensino superior brasileiro. **Políticas Educativas**, v. 5, n. 1. p.15-31, 2011.

DIAS, S. M. B.; DA COSTA, S. L. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 149/2016**. São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=17/05/2018%2008:16:17>> Acesso em : 17 maio 2018.

251

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 68/2017**. São Paulo: 2017a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=17/05/2018%2013:22:52> Acesso em : 17 maio 2018.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 155/2017**. São Paulo: 2017b. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2017/673-88-Delib-155-17-Indic-161-17.pdf> Acesso em: 17 maio 2018.

UFABC. **Resolução ConsUni Nº 121** Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/administracao/conselhos/consuni/resolucoes/resolucao-consuni-no-121-cria-a-reserva-de-vagas-para-pessoas-com-deficiencia-na-ufabc-e-defina-as-condicoes-de-permanencia-destes-estudantes-e-altera-o-art-14-da-resolucao-consuni-no-88>> Acesso em: 15 jun. 2018.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v.95, n. 239, p.139-151, 2014.



12

Ravele Bueno GOULARTE

Márcia Lise LUNARDI-LAZZARIN

Universidade
inclusiva/acessível: estratégias
de captura e permanência do estudante
surdo no ensino superior

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria¹, tem como objetivo principal problematizar a permanência do aluno surdo após ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para isso, será apresentado um breve panorama legal acerca da educação de surdos e sobre o acesso do aluno surdo à essa instituição de ensino.

Inicialmente, apresentamos alguns documentos legais como uma das condições que possibilitaram que a UFSM se constituísse como um dos espaços de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior. A primeira delas é a Resolução N. 011/07, que instituiu, na UFSM, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, na qual se constituiu como um sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização do acesso ao Ensino Superior, envolvendo o vestibular, reingressos e transferências e previa a reserva de 5% das vagas para as pessoas com deficiência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011). Essa Resolução foi revogada pela de nº 002/2018 que ampliou o percentual de reserva de vagas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018).

255

A segunda é a Lei N. 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Isso implica reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua materna. Com essa Lei aprovada, surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

1 Dissertação intitulada: Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governo da conduta de alunos surdos incluídos. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM sob orientação da professora Dr^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin no ano de 2014.

Um terceiro documento é o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei que reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas. O documento é muito importante para a comunidade surda, pois assegura muitos direitos dos surdos enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia a partir de 2006. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior deverão ter a disciplina de Libras na grade curricular.

256

E por fim, a Lei N. 12.319/2010 que trata sobre a regulamentação do profissional Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILS). Essa legislação garante ao aluno surdo a presença do TILS em sala de aula. Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito de ter o TILS em sala de aula para interpretar as aulas e auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes nesse espaço. Por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa.

Com esses documentos legais é possível pensar em um cenário que possibilita mais condições de acesso aos alunos surdos nesta Universidade. Assim, no ano de 2009, iniciou-se o processo de tradução das provas do vestibular, momento em que emergiu a preocupação com os aspectos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos que prestavam vestibular. Além da prova do vestibular, desde 2010, o processo de revisão e avaliação da prova de redação vinha sendo corrigida por uma equipe especializada – profissionais da linguística, da educação de surdos e professores surdos. Diante desse cenário, percebeu-se o aumento da procura do vestibular na UFSM pelos surdos, já que a instituição oferecia até 2015, além do Programa

das Ações Afirmativas da Inclusão Racial e Social, também o edital e o vestibular traduzidos para a Libras.

Diante dessas ações, é possível afirmar que a tradução da prova do vestibular para a Libras vem operando como estratégia de captura dos sujeitos surdos para participarem do jogo inclusivo. Esses movimentos inclusivos funcionam por uma questão de seguridade, em que todos são convocados a participar e, mais do que isso, são conduzidos a se convencer de que é necessário estar incluído na UFSM.

Ao mesmo tempo, isso é interessante para os surdos, pois esses sujeitos estão sendo incluídos no Ensino Superior, investindo na sua formação. Desse modo, os surdos estão participando da inclusão para se sentirem mais bem preparados, atendendo a uma racionalidade política do neoliberalismo. Nessa lógica neoliberal o sujeito é entendido como um empreendedor que deve investir em si e preparar-se para o mercado de trabalho, tornando-se um sujeito competitivo. “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

257

Ao pensarmos que o sujeito surdo escolhe querer ingressar na Universidade, também é possível pensar nas formas de convencimento desses alunos, que desejam estar incluídos para se sentirem sujeitos úteis, produtivos e empreendedores. Nesse sentido, é que a tradução do vestibular em Língua de Sinais torna-se uma das estratégias de captura dos alunos surdos para o ingresso no Ensino Superior.

Durante o acesso, a captura do sujeito surdo para o Ensino Superior dá-se por meio da língua. No momento em que a Universidade possui um edital em Libras e um vestibular traduzido para a Libras e que a redação do surdo tem critérios específicos decorrentes da diferença linguística, isso resulta num processo de captura pela língua.

É interessante pensar o que significa para o surdo estar incluído na UFSM e de que forma os próprios surdos vêm sendo conduzidos a desejarem estar na Universidade. Desse modo, a inclusão dos alunos

surdos no Ensino Superior vem sendo entendida pela comunidade surda como algo dado que acaba naturalizando essa prática ao ponto que a inclusão de torna invisível. É nesse sentido que a inclusão se torna invisível e, portanto, inquestionável – e é possível que essa invisibilidade seja mais uma das estratégias de captura dos alunos surdos. Tal invisibilidade, juntamente com a não-problematização da inclusão, pode ser vista como um imperativo, “como um princípio de Estado estrategicamente organizado para a condução da vida da população” (MENEZES, 2011, p.17).

258

As estratégias organizadas que conduzem os surdos ao Ensino Superior são o vestibular em Libras e o edital do vestibular em Libras, entre outras. Trata-se de estratégias que operam na lógica da convocação e da obrigatoriedade de fazer uma prova do vestibular, principalmente quando se tem tanta acessibilidade por meio da Libras. Os sujeitos surdos são capturados por essas estratégias colocadas em funcionamento. Mesmo não tendo noção do que significa estar na Universidade e no curso de graduação escolhido, alguns escolhem fazer o vestibular pelo argumento/convencimento de que na Universidade há Libras e muitos surdos estudando. Essa escolha torna-se atraente para o surdo na forma como o vestibular da UFSM estava sendo organizado. Assim, o que é uma possibilidade de escolha torna-se uma obrigação de escolha.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO UM DIÁRIO DE CAMPO

Na introdução desse artigo foi apresentado como vinha se dando o acesso do sujeito surdo na UFSM, os movimentos de Universidade inclusiva/acessível e as estratégias de captura desse sujeito na UFSM. Percebeu-se que uma das formas mais potentes dessa captura é o investimento no acesso com a utilização da Libras, isto é, a captura opera por meio da língua de sinais. A partir disso, será feita uma discussão acerca das estratégias colocadas em funcionamento

para que esse aluno permaneça incluído.

Para possibilitar essa discussão foi produzido um diário de campo durante o primeiro semestre letivo de 2013, a partir de observações realizadas no contexto de sala de aula em que havia a presença de alunos surdos e Tradutores Interpretes de Língua de Sinais (TILS)². Então, diante da inserção em sala de aula, foi possível produzir a materialidade dessa pesquisa, que se constitui de anotações sobre algumas cenas do cotidiano da sala de aula, cenas que naquele momento foram consideradas importantes para a produção do diário.

O diário de campo foi construído com a intenção de fazer a crítica, o que, para Foucault, implica “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (2006, p. 180). Vale lembrar que essa construção se deu conforme o olhar da pesquisadora e de acordo com seus atravessamentos – uma profissional tradutora intérprete de Libras com um olhar crítico e a intenção de construir um diário para voltar-se sobre si mesma e perguntar-se sobre as condições de possibilidade de sua existência. Veiga-Neto (2007) chama de hipercrítica o ato de fazer uma crítica que pergunta muito mais do que explica.

259

Esses atravessamentos produziram na pesquisadora/profissional um olhar crítico no seu contexto de atuação, possibilitando pensar as cenas do cotidiano de sala de aula de outro modo, e não como algo dado e naturalizado. Em uma perspectiva foucaultiana, torna-se “muito mais interessante e produtivo perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Assim, a construção do diário foi para entender como a permanência acontece e funciona no âmbito da UFSM.

Foram 10 alunos surdos de diferentes cursos de graduação e do curso de Eletrônica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Assim, os alunos são nomeados como: Aluno A (curso de Educação Física), Aluno B (curso de Biologia), Aluna C (curso de

2 Destaca-se que a pesquisadora atua como Tradutora/Intérprete de Libras na Instituição.

Educação Especial Noturno), Aluna D (curso de Educação Especial Noturno), Aluno E (curso de Eletrotécnica do CTISM), Aluno F (curso de Educação Especial Diurno), Aluna G (curso de Pedagogia Noturno), Aluno H (curso de Pedagogia Noturno), Aluno I (curso de Educação Física) e Aluna J (curso de Pedagogia Noturno).

Para colocar em movimento a problematização acerca da permanência do aluno surdo no Ensino Superior, foi preciso utilizar um conjunto de ferramentas teóricas que pudessem contribuir na análise empreendida. No entanto, a noção de governamentalidade, desenvolvida pelo filósofo Michel Foucault, tomou centralidade nesse exercício analítico. O filósofo utiliza esse termo para “referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 188). Em *Segurança, Território e População* (1978), Foucault diz sobre os modos de condução das condutas ou governo, apontando a possibilidade do surgimento de uma noção mais complexa de “arte de governar”, a saber, a necessidade de governar todos e cada um de modo articulado, entendendo-se que a vida da população precisa ser otimizada e que cada sujeito é um projeto a ser (auto)desenvolvido em sua individualidade, de forma a gerenciar os riscos sociais e manter a segurança. Esse aprimoramento das artes de governar pela racionalidade estatal, que visa a potencializar o máximo proveito com o mínimo de entraves, é o que Foucault chama de governamentalidade.

260

A partir disso, foi possível inferir três categorias analíticas no que diz respeito às formas de condução dos alunos surdos no contexto do Ensino Superior. A primeira categoria refere-se à exaltação do outro; a segunda, à tutela dos alunos surdos e a terceira, refere-se ao encobrimento do outro, ou seja, o sujeito invisível.

Antes de trazer os excertos e as recorrências analíticas, é importante pensar quem é esse sujeito surdo que está inserido na Universidade e como tem sido narrado. Os acadêmicos surdos matriculados em cursos de graduação da UFSM são sujeitos que ingressaram pelas Ações Afirmativas por meio da Cota B, a das pessoas

com necessidades educacionais especiais³.

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

O aluno surdo, por ter a Libras como primeira língua, constituir-se como um sujeito linguística e culturalmente diferente. Portanto, se faz necessário pensar como essa diferença tem sido percebida no contexto acadêmico.

Para pensar as formas como as diferenças tem sido percebidas no contexto acadêmico, fizemos um exercício de problematização a fim de pensa-las como estratégias de governo (de si e dos outros) que dão condições aos sujeitos surdos de permanecerem incluídos. Tratam-se de estratégias que são colocadas em funcionamento para conduzir aqueles que diferem da maioria e para tentar aproximá-los da normalidade. Entendo governo de acordo com Veiga-Neto & Lopes (2007), baseados em Foucault, como o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros.

261

Pode-se dizer que as políticas públicas educacionais, como a inclusão, visam ao governo da população, ou seja, são criadas estratégias, táticas e técnicas que permitem que a governamentalidade seja colocada em funcionamento, de forma cada vez mais sutil e dissimulada, mas atuando sobre cada vez mais indivíduos, ou melhor, sobre uma coletividade. Assim, se faz necessário participar e desejar a participação de todos. A governamentalidade pode ser entendida como um jogo regrado, com efeito de poder-saber que posiciona professores e alunos como sujeitos de conhecimento, dirigindo suas condutas, seus comportamentos, seus modos de pensar, ser e agir

³ O Programa das Ações Afirmativas na UFSM era dividido em A (candidatos afro-brasileiros negros), B (candidatos com necessidades especiais), C (candidatos que realizaram todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola pública), D (candidatos indígenas), Sistema Universal (para candidatos que não se enquadram em nenhuma Ação Afirmativa).

(MACHADO, 2012).

Ser exaltado para permanecer

Essa categoria analítica ficou evidente quando os professores dos estudantes surdos procuravam exaltar esses alunos, ou seja, não basta afirmar que é um bom aluno ou elogiar sua produção acadêmica – é necessário exaltá-lo. Nessa categoria, o diferente necessita ser exaltado – para conviver com a diferença, é preciso exaltá-la. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), “exaltar” significa “engrandecer, glorificar, erguer, levantar”.

A exaltação do aluno surdo configura-se como uma forma de governo no espaço acadêmico, pois se constitui como uma possibilidade de compreender racionalidades e formas de pensar e agir em determinados momentos históricos e espaços em que se produzem regimes de verdades. Assim, entendemos que a exaltação como prática de governo ocorre para pôr em funcionamento uma verdade produzida, que nesse caso é a inclusão. No excerto abaixo, registrado do diário de campo, pode-se vislumbrar o quanto a exaltação do diferente conduz as formas de ação do professor diante da presença do aluno surdo em sua sala de aula:

262

A professora pede que os alunos escrevam um texto contendo as palavras: “ética”, “mercado de trabalho” e “compromisso social”. O aluno sinalizou o texto, e a TILS fez a tradução para o português. Ao entregar o texto, a professora leu, parabenizou o aluno e leu em voz alta o texto, comentando que estava perfeito. Nessa mesma aula, a professora falou três vezes para o aluno não desistir do curso, porque ele é o primeiro aluno surdo daquele curso; antes de ir embora, disse ao aluno que queria muito vê-lo no dia da formatura recebendo o diploma do curso. (Diário de Campo 30/04 – Aluno E).

Com o entendimento da inclusão como imperativo, torna-se inviável um professor rejeitar um aluno incluído; para conviver com ele, é necessário criar estratégias de governo. Então, exaltar o

aluno diferente – nesse caso, o aluno surdo – é mais uma estratégia da lógica inclusiva em funcionamento. Dessa maneira, a inclusão opera na esfera da ética e da moral, o que significa que os professores e coordenadores do curso necessitam engajar-se num discurso politicamente correto.

Nesse sentido, esse cenário da inclusão está atravessado pela noção de tolerância, pois “a tolerância convida a admitir a existência de diferenças” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p. 135) e “nos convida a aceitar e conviver com a diferença” (LUNARDI, 2004, p. 11). Visto que a diferença incomoda e perturba, ao ser admitida e aceita, cria a necessidade de utilização de estratégias para uma convivência melhor com esse outro diferente de mim. Aqui, é possível mencionar que a exaltação seja uma delas, como se observa no excerto abaixo:

A professora mostrou um resumo de um artigo científico e pediu que os alunos identificassem a introdução, os objetivos, a metodologia, e a aluna G respondeu e conseguiu identificar esses itens no resumo. A professora disse: “Muito bem, ótimo, G. Tu acertaste tudo. Vocês viram como a G é inteligente?” (Diário de Campo 08/05 – Aluna G).

263

Nesse trecho, além da exaltação, é necessário mostrar para todos (os alunos) o quanto a aluna surda é inteligente. Não basta mencionar somente que está correto, é preciso exaltar a diferença. A passagem que segue traz a exaltação não propriamente do aluno surdo incluído, mas da diferença surda que o aluno possui.

Na aula passada, a professora pediu que os alunos se reunissem em grupo e procurassem vídeos sobre cursos técnicos para apresentar na aula de hoje. Um grupo de colegas apresentou um vídeo que tinha um depoimento de um aluno surdo que frequenta um curso técnico. A professora parabenizou o grupo pela escolha do vídeo, mencionando a importância de os colegas apresentarem um material que traz um surdo; isso é importante para mostrar que os surdos têm capacidade de estudar. (Diário de Campo 14/05 – Aluno E).

A utilização da exaltação, nesse caso, incide sobre o grupo que escolheu um vídeo e trouxe a questão da surdez para apresentar, o

que seria merecedor de elogios. O vídeo mostrava que o aluno surdo tinha capacidade de fazer o curso e concluí-lo, para posteriormente inserir-se no mercado de trabalho. Em momentos como esse, “apela-se para as estratégias didáticas a fim de tornar o ‘deficiente’ o mais familiarizado possível como os ‘não-deficientes’” (LUNARDI, 2004, p. 10). São estratégias que operam no convencimento dos não-deficientes de que os deficientes são capazes de concluir um curso e ter sucesso profissionalmente. Portanto, agora que o sujeito está capturado, é necessário que permaneça.

Ainda nessa lógica, a professora ressaltou que o material apresentado trazia um exemplo de sucesso daquele aluno surdo incluído em um curso técnico e que isso também poderia acontecer com o aluno surdo incluído em um curso técnico da UFSM.

Diante dessas narrativas, alguns questionamentos acerca dos processos de in/exclusão dos alunos surdos se fazem possível: por que elogiar exageradamente o aluno surdo? Por que a necessidade de exaltar esse sujeito? A intenção aqui não é responder essas perguntas, mas pensar sobre elas. Seria essa uma estratégia de governo para a permanência dos alunos surdos na Universidade, ou melhor, seria uma forma de estimular e/ou convencer o aluno a permanecer incluído? Além da exaltação do outro, do diferente, foi possível pensar a tutela como forma de governo dos sujeitos surdos incluídos no Ensino Superior.

Ser tutelado para permanecer

Nesta categoria, evidenciou-se a tutela do aluno surdo, ou seja, a proteção e as vantagens oferecidas ao sujeito surdo para que permaneça incluído na Universidade. Para isso, há uma vigilância constante das ações desse aluno, do que ele faz e do que lhe é oferecido. Nesse sentido, tensiona-se as condições de necessidade da produção da tutela como uma prática de governo colocada

em funcionamento nos processos de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior.

Diante desses questionamentos, é possível inferir que ser tutelado, no contexto deste estudo, é uma das formas de governo para permanência do aluno surdo no espaço acadêmico e para pôr em funcionamento a inclusão. Conforme o dicionário Michaelis (1998), “tutela” é “amparo, defesa, proteção, dependência”, ou seja, tutelar é conduzir, vigiar para que, um dia, o sujeito possa se conduzir sozinho.

Provavelmente, os surdos são tutelados em decorrência da forma como vêm sendo representados no contexto acadêmico. Os surdos têm sido narrados como sujeitos da falta, sujeitos que carregam uma marca que os coloca na condição de deficientes; portanto, são representados pelo discurso da deficiência.

Além disso, a surdez também pode ser entendida pelo discurso da diferença. Isso implica entender como um sujeito, ao utilizar a Libras, está inserido em uma minoria linguística e, com esse olhar, entendê-lo e narrá-lo a partir de outro espaço. Skliar afirma:

265

em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter os surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística (1999, p. 23-4).

Talvez a diferença surda esteja na perversidade linguística, isto é, a Libras é um marcador cultural dos sujeitos surdos que são seus usuários. Será que, ao mesmo tempo, essa língua não vem sendo entendida pelos professores e coordenadores de curso como uma marca que denota a falta? A Libras não seria vista como a língua que substitui a Língua Portuguesa? Ou será que a presença do TILS em sala de aula com o aluno surdo também pode ser um marcador

da deficiência pela dependência linguística? Nesse sentido, a Libras assume outro significado, tornando-se uma ferramenta de ensino, e não mais a língua natural e oficial dos sujeitos surdos.

Diante desse entendimento acerca da Libras e do sujeito surdo, torna-se necessária a tutela para que esses alunos permaneçam na Universidade. O deficiente precisa, então, ser tutelado devido à relação que se estabelece entre deficiência e caridade/benevolência/tutela.

Vale ressaltar que, conforme Menezes (2011), “a caridade, a benevolência, a tolerância e a necessidade de ajuda ao outro para que eu me sinta melhor não são verdades produzidas na contemporaneidade”, mas atualmente, com o imperativo da inclusão operando pela lógica da ética e da moral, faz-se necessário que ações como essas sejam reproduzidas nos espaços educacionais para proteger aqueles que por muito tempo foram excluídos. Dessa forma,

266

as ações de caridade, ao ganharem novas roupagens e significados, passam a ser produzidas discursivamente na trama dos direitos humanos, nos subjetivam para nos ocuparmos com os outros (supostamente) por uma questão de princípios morais (MENEZES, 2011, p. 166).

Essas ações subjetivam e funcionam porque operam diretamente na ética do sujeito, tornando-se quase impossível agir de outra forma com esses sujeitos – excluídos, deficientes, pobres – se não por meio de ações caritativas e tolerantes.

No excerto abaixo, percebe-se a tutela como mais uma forma de governo dos alunos surdos no contexto de inclusão:

Aproximadamente um mês atrás, o professor pediu que os alunos realizassem uma pesquisa na internet sobre os conteúdos da disciplina e que depois disso fizessem um resumo do que encontraram. O aluno surdo entregou o trabalho com uma semana de atraso. Na outra semana, o professor pediu que o aluno refizesse o trabalho, pois não estava coerente com a proposta solicitada, explicou detalhadamente para o aluno como o trabalho deveria ser feito, o

aluno refez e entregou novamente para o professor. Após o professor ter lido o trabalho do aluno, solicitou que, ao final da aula, o aluno permanecesse na sala junto com a TILS. Ao final da aula, o professor abriu o notebook dele, mostrou em qual site o aluno deveria pesquisar e quais os itens a serem pesquisados; mostrou no site onde o aluno deveria clicar e o que ele deveria ler e deu um prazo de uma semana para a entrega do trabalho. Depois disso tudo, o aluno entregou o trabalho e teve nota máxima. (Diário de Campo 06/05 – Aluno A).

É possível pensar que as atitudes empreendidas pelo professor, muitas vezes entendidas como benevolentes e paciosas, são coerentes para um professor que investe no outro e, consequentemente, para que se torne um professor melhor. Parece que o discurso da benevolência opera fortemente na inclusão (até mesmo no Ensino Superior), e, se o aluno possui deficiência, é necessário ajudá-lo para que cada um se torne melhor. Nesse mesmo sentido, segue o próximo excerto:

O aluno faltou nas últimas doze aulas e hoje foi à aula. Ao chegar, foi conversar com a professora para dizer que havia faltado porque estava doente e os atestados médicos estavam em casa e na próxima aula ele poderia trazer e mostrar para ela. A professora respondeu que não precisaria trazer esses atestados. Somente pediu que o aluno não desistisse na disciplina, que ele cuidasse as faltas e disse que, se ele fosse bem na prova, ela não iria reprová-lo por causa das faltas. (Diário de Campo 14/05 – Aluno B).

267

No contexto dessa narrativa, propomos tensionar a situação apresentada questionando: e se fosse qualquer outro aluno, a professora agiria da mesma forma? Essa comparação não deve ser entendida numa relação binária surdo/ouvinte, mas numa relação de igualdade, ou seja, todos são alunos matriculados daquela turma e, sendo assim, todos têm os mesmos direitos e deveres, as mesmas responsabilidades e oportunidades. Por que a necessidade de proteção com esse aluno? Por que não reprovar o aluno que faltou em várias aulas? Esses são alguns dos questionamentos que surgiram durante a construção do diário de campo e que estão aqui para serem pensados

e problematizados.

A professora percebeu que o aluno não estava prestando atenção na aula, então, se dirigiu ao aluno e perguntou se ele tinha computador e impressora em casa. O aluno disse que não tinha, e então ela perguntou se ele tinha como tirar xérox do material da aula seguinte (já que era bem extenso). Caso não pudesse, ela tiraria cópia para ele. Na aula seguinte, a professora chegou à aula e entregou a cópia impressa do material para o aluno. (Diário de Campo 15/05 – Aluno F).

Nesse fragmento do Diário de Campo 15/05 – Aluno F, evidencia-se a “preocupação” com o aluno deficiente. Na mesma lógica do exercício anterior, pergunta-se: será que a professora iria dar cópia do texto para todos os alunos? E por que ela deu somente a esse aluno o material de leitura da aula? Essa preocupação articula-se com a estratégia governamental da conduta do aluno surdo para que permaneça incluído. Poderia ainda pensar: qual o risco/perigo de esse aluno evadir? O que isso implicaria?

268

É possível pensar que, com essa atitude, a professora contribui para a minimização do risco, conduzindo a vida desse sujeito de forma a garantir a segurança da população. Ou seja, isso tudo “passa a ser lido pela ótica da seguridade” (MENEZES, 2011, p. 142), e “ações de caridade e ações de assistência são algumas das condições de possibilidade” (Ib., p.160) para pôr em funcionamento o dispositivo de segurança.

O aluno, ao chegar à sala, avisou a professora que havia faltado à aula passada porque precisou ir à fonoaudióloga trocar o aparelho auditivo. A professora informou que havia feito um trabalho em aula, mas que não tinha problema que o aluno não havia feito, pois ele não seria prejudicado por isso. (Diário de Campo 05/06 – Aluno F) (grifo da pesquisadora).

Na mesma linha argumentativa, a narrativa acima apresenta uma estratégia acionada pelo professor a fim de proteger o aluno surdo. Ao grifar o termo “prejudicado”, ressalta-se que há uma intenção de cuidado, de proteção e de preocupação com esse aluno. No excerto abaixo, reitera-se a necessidade de proteção do aluno surdo incluído,

para permanecer no jogo:

Nessa disciplina, os alunos devem entregar um projeto de TCC. O aluno H está com muita dificuldade para entender metodologicamente e escrever o projeto. A professora tem ajudado muito o aluno e, ao final da aula, ela chamou a TILS e disse: “sei que H está com muita dificuldade, mas não sou eu que vou rodá-lo e trancar a vida dele.” (Diário de Campo 07/07 – Aluno H).

Ou seja, a professora se desresponsabiliza pela reprovação do aluno em decorrência de uma proteção a ele. Por que não reprovar o aluno surdo? O que há de errado em uma reprovação? Essa exaltação surge “como um processo revestido por uma sensação de proteção ao outro (dos sujeitos não-deficientes em relação aos sujeitos deficientes), mas principalmente como um investimento em si” (MACHADO, 2013, p. 20). Investimento que torna o professor cada vez melhor ao contribuir com aquele aluno que, no seu entendimento, precisa de cuidado e atenção.

Os dois últimos trechos denotam a preocupação em não reprovar o aluno surdo. Por que tanta caridade para com os alunos surdos incluídos? No histórico da educação especial, a articulação entre caridade e sujeitos deficientes sempre existiu, mas pensar que isso permanece hoje no Ensino Superior pode causar certo estranhamento para quem não acompanha o processo de inclusão desses alunos.

Porém, essa é uma das estratégias utilizadas para conduzir a permanência desses sujeitos nesse espaço, pois isso tudo está atrelado a um apelo à moral e à ética. Como reprovar um aluno surdo incluído? Isso se torna impossível diante do entendimento de imperativo assumido pela inclusão. É nesse sentido que a governamentalidade ganha força, pois funciona atrelada à moral e à ética.

Governar a conduta do aluno surdo e dos demais pela ética e moral pode ser uma das “práticas que resultam de modos específicos de governar, modos particulares de modelar a conduta de indivíduos” (MILLER; ROSE, 2012, p. 16) – modelar para não evadir e permanecer incluído, contribuindo com a produtividade de uma sociedade de

segurança.

Tornar-se invisível para permanecer

O aluno surdo no Ensino Superior tem se tornado invisível, ou seja, há o encobrimento do sujeito. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), “invisível” é o que não se vê, que não aparece. Portanto, trata-se de tomar a invisibilidade como apagamento do sujeito.

Nesse espaço, que não é de uma diferença cultural e linguística, mas que opera o discurso da diversidade cultural e linguística, o sujeito surdo tem se tornado invisível a fim de neutralizar a diferença. Nesse contexto, o discurso da diversidade está articulado a uma lógica do multiculturalismo, que implica a diversidade cultural, e não a diferença cultural.

O professor planeja sua aula pensando em alunos ouvintes, sem adaptá-la nem se preocupar com o aluno surdo. É dessa forma que o contexto acadêmico tem se constituído como espaço de diversidade. Por vezes, é excluído de algumas atividades acadêmicas e até mesmo das aulas, como mostra o excerto abaixo:

Nesse dia, tinha aula prática no ginásio de esportes. Eu, como sempre, esperei o aluno na entrada do prédio. Percebi que ele estava demorando e enviei mensagem, perguntando se o aluno iria à aula. Ele respondeu que estava no ginásio, sendo que a aula já tinha iniciado há 30 minutos. Quando eu cheguei ao ginásio, estavam todos os alunos, inclusive o A, sentados no chão em forma de círculo, ouvindo a professora explicar o conteúdo da aula. (Diário de Campo 20/05 – Aluno A).

No excerto acima, poderíamos pensar que a culpa é do professor em não se preocupar com o aluno, ou seja, se está tendo acesso à informação ou não. Porém, ao invés disso, coloca-se no centro da discussão as seguintes questões: não seria uma estratégia política da invisibilidade que está em jogo? Será que essa cena não traz exatamente como essas ações vêm sendo conduzidas na instituição?

Penso que essa é uma das maneiras da efetivação da inclusão na Universidade.

Da mesma forma, consideremos o excerto abaixo:

Durante a aula, a professora fez atividades com música e olhos fechados. O aluno não se manifestou, e toda a aula seguiu com atividades ou com música, ou com olhos fechados. (07/06 – Aluno I).

Nessa situação, a diferença surda foi totalmente ignorada. Diante disso, entre os inúmeros discursos sobre a surdez, ela pode ser entendida como diferença ou, ainda, como deficiência. Essas noções são tomadas como práticas discursivas, ou seja, como um conjunto de enunciados que constituem os discursos de um mesmo sistema de formação. Assim, pode-se falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico, entre outros. É nesse sentido que podemos inferir que um discurso da deficiência pautado pela falta seja proveniente da área clínica e médica, enquanto que um discurso da surdez como diferença é produzido a partir dos campos culturais, linguísticos e educacionais. Portanto, tomam centralidade nesses diferentes cenários.

271

É possível que os alunos surdos, ao tornarem-se invisíveis, sejam entendidos mediante o discurso da diversidade pautado pela deficiência. E por que um aluno surdo se torna invisível na sala de aula? O encobrimento do sujeito surdo é uma estratégia de permanência?

É importante mencionar que na Universidade são exercidas relações de poder e saber. Os discursos são produzidos em meio a essas relações. Os discursos produzidos durante a análise da permanência dos alunos surdos no Ensino Superior têm uma função estratégica, em que “o poder está implicado e pel[a] qual o poder funciona” (CASTRO, 2009, p. 120); dessa forma, o poder não está fora do discurso.

É a partir desse entendimento que trago os excertos a fim de problematizar os discursos produzidos acerca dos alunos surdos incluídos, pois tais discursos narram esses sujeitos e os constituem.

O conteúdo da aula de hoje era acentuação gráfica. A professora

falou que não iria exigir dele porque sabe que é diferente. No final da aula, a professora deu um ditado para os alunos com palavras, como, por exemplo, “jiboia”, “enxada”, “canjica”, entre outras. (Diário de Campo 25/06 – Aluno E).

Tratar o aluno com indiferença também é uma forma de encobrimento desse sujeito e é mais uma estratégia de governo para a permanência colocada em funcionamento para conseguir conviver com o outro diferente de mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, que trata da permanência do aluno surdo na UFSM, nos propusemos a pensar como o sujeito surdo vem sendo narrado para permanecer incluído no contexto acadêmico. A partir de uma matriz teórico/metodológica aliança aos estudos pós-estruturalistas e a noção de governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault, empreendeu-se um exercício analítico - cujo

272

cópus empírico se deu com a produção do diário de campo - em foi possível inferir algumas categorias que mostraram certas estratégias de governo dos alunos surdos para permanecerem incluídos no contexto do Ensino Superior, estratégias essas que ressaltam o discurso da diversidade em funcionamento.

Podemos perceber que a diferença aparece travestida pelo discurso da diversidade. O surdo, ao ingressar na UFSM, é narrado pela diferença linguística quando se exalta a utilização da Libras. Já durante a permanência, são colocadas em funcionamento estratégias de governo que narram o surdo pelo discurso da diversidade, talvez porque a diferença cause estranhamento e perturbação, pois “a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo” (LUNARDI, 2004, p.10).

Ao analisar as recorrências discursivas, narradas no diário de campo, para que pudéssemos analisar os efeitos da permanência dos

sujeitos surdos, foram elencadas algumas categorias analíticas: ser exaltado para permanecer, ser tutelado para permanecer, tornar-se invisível para permanecer.

Nesse contexto discursivo evidenciou-se que não há o mesmo investimento na Libras para permanência do aluno surdo, como é feito para o ingresso no Curso Superior, pois esse é narrado pelo discurso da diversidade. Diante disso, o aluno surdo é capturado pela língua e, após ingressar na Universidade, esse sujeito precisa enquadrar-se nas normas desse espaço, que é regulador e controlador. Porém ao mesmo tempo que necessita enquadrar-se nas normas, o sujeito é tutelado e exaltado.

Desse modo, a inclusão torna-se muito produtiva, pois captura os surdos para essa lógica e, “com essa política, o Governo repassa à população a tarefa do cuidado de si e do outro, diminuindo as responsabilidades do Estado com relação à vigilância da ordem pública e aumentando, dessa forma, as práticas de governo” (RECH, 2010, p. 127).

273

As ações de (auto)governo articulam-se com a inclusão, pois hoje pensar em inclusão é pensar também em condução das condutas de todos que participam desse processo, desse movimento. Torna-se necessário gerir-se, autoinvestir para melhor conduzir sua vida, para depois pensar na condução coletiva.

É possível questionar: por que os alunos surdos incluídos precisam ser conduzidos? Talvez porque precisam tornar-se sujeitos úteis e produtivos. Vale mencionar que pensar no governo de si implica também pensar na produção de subjetividades, visto que as formas de governo apontam também para a constituição de determinados tipos de sujeitos. Para constituir sujeitos agentes da inclusão que desejam estar e permanecer incluídos, é necessário pôr em funcionamento práticas de governo de si. A subjetivação dá-se por uma ação moral,

Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades (MENEZES, 2011, p. 144).

Os alunos surdos incluídos sujeitam-se à verdade produzida sobre a inclusão – no caso, a inclusão na UFSM como algo bom e necessário. Para isso, mostramos que diferentes estratégias de condução das condutas são colocadas em funcionamento para que esses alunos permanecem incluídos no contexto do Ensino Superior.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril 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: 20 nov. 2012.

274

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 21 nov. 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos**, v. IV: Estratégia Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2006.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho. **27ª Reunião Anual da ANPEd**: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? GT: Educação Especial. Caxambu: 21 a 24 de novembro de 2004.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Mídia, engajamento social e consumo da inclusão. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. **Anais** do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Práticas de si e governoamento educacional: da (com)formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz**. Santa Maria: UFSM 2013. Proposta de Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MARRACH, Sonia Além. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

275

MENEZES, Eliana da C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: companhia melhoramentos, 1998.

MILLER, Peter; ROSE, Nicolas. **Governando o presente**: gerenciar da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

RECH, Tatiana L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade** n.24. p.16-32, jul/dez 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução 011/2007.**
Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/reso11_2007.pdf> Acesso em: 05 mar. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018.**
Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/d71a719a-24ae-4fdo-9f50-419734b729c4.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.



13

Natana Pozzer VESTENA

Bruna Pereira Alves FIORIN

**Atuação do educador
especial na educação superior:
estratégias pedagógicas inclusivas**

As matrículas em Instituições de Educação Superior (IES) têm crescido consideravelmente nas últimas décadas. Em um comparativo entre os anos de 2003 e 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou um crescimento de 76,4% no número de ingressantes em cursos de graduação no país. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2013 o número de acadêmicos matriculados na graduação era superior a 7,3 milhões, passando para 7,8 milhões no ano seguinte. Em 2014 foram contabilizadas 2.368 mil instituições de Ensino Superior e 32.878 mil cursos de graduação (BRASIL, 2013, 2014).

Nesse cenário, observou-se que a procura por cursos em Instituições de Educação Superior tem crescido, assim como, o número de instituições e vagas. As diferentes formas de ingresso - seja por concurso vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou reserva de vagas - também têm possibilitado o ingresso de pessoas que, há alguns anos, não se percebiam público da Educação Superior. Nessa perspectiva, a Lei de Cotas nº 13.409 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, que até então não era obrigatória, tem contribuído para que o aumento no número de matrículas seja acompanhado do ingresso desses sujeitos que pouco chegavam ao Ensino Superior e que, para permanecerem, necessitam, na maioria das vezes, de acompanhamentos específicos (pedagógico, psicopedagógico, psicológico ou atendimento educacional especializado), adaptações e estratégias que contribuam para a aprendizagem e conclusão de seus cursos.

279

Considerando esse contexto e a importante interlocução entre o trabalho de profissionais da área da Educação e suas atuações na Educação Superior, buscou-se evidenciar as possibilidades de atuação profissional do educador especial na Educação Superior, destacando possíveis estratégias pedagógicas inclusivas.

O artigo foi organizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental - no que se refere ao educador especial, ao trabalho

deste profissional e à Educação Superior -, e apresentou o contexto e experiência de trabalho em um setor de apoio ao estudante de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul.

Ressalta-se que a seleção dos documentos para a realização da pesquisa documental não é aleatória, e aconteceu embasada em alguns propósitos, ideias ou hipóteses (GODOY, 1995), estando afinados, principalmente, ao objetivo da pesquisa. Esse tipo de pesquisa está fundamentado em documentos brutos (leis, decretos, diretrizes), sem a análise de outro pesquisador. A pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), no entanto, é elaborada a partir de materiais secundários, como livros e artigos produzidos a partir de estudos de outros pesquisadores.

O EDUCADOR ESPECIAL E SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO

280

Para compreender o trabalho desenvolvido pelo educador especial, se fez necessário, primeiramente, compreender aspectos históricos referentes ao Curso de Educação Especial.

O Curso foi criado com ênfase no atendimento clínico e especializado, ligado às instituições assistencialistas, chegando às instituições de educação quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, previu, em seu Art. 88, que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Essa Lei foi revogada pela Lei nº 9.394/96, que apresenta, em seu Capítulo V, a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para um determinado público – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). É necessário, portanto, compreender a Educação Especial como uma modalidade da educação que

[...] assegure recursos e serviços educacionais especiais,

organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

No âmbito profissional, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considera como professores especializados em Educação Especial: aqueles com formação em “cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2001, p. 05), assim como, aqueles com “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2001, p. 05). Para além, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que apresentam, no seu Art. 12, que “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2013). Portanto, o profissional deve ter formação em licenciatura específica e/ou outro curso com formação específica para a Educação Especial, ou Inclusiva, desde que estes desenvolvam as competências necessárias a este profissional.

O Curso de Educação Especial não situa o trabalho do educador especial na Educação Superior. O que se percebe, até então, conforme previsto na Legislação relativa à Educação Especial, é que essa profissão está instituída na Educação Básica (BRASIL, 2001). Porém, com um indicativo desta atuação no Ensino Superior (BRASIL, 2008), quando sinaliza a sua transversalidade em todos os níveis e modalidades da educação.

Essa realidade remete à reflexão sobre o aumento significativo de matrículas de pessoas com deficiências nesse nível de Ensino (Superior), evidenciando a necessidade de pensar recursos materiais, humanos e estratégicos que contribuam para a permanência, aprendizagem e conclusão de qualidade na Educação Superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD (atualmente reconhecido como transtorno do espectro do autismo - TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), preferencialmente, nas escolas regulares, prevê “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008). Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) prevê “[...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

282

Mesmo com esse novo cenário proposto pelas Políticas, observa-se, ainda, que grande parte das IES não prevê um profissional que trabalhe com as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, ou que ofereça um atendimento especializado a estes estudantes na Educação Superior.

O EDUCADOR ESPECIAL EM UM SETOR DE APOIO AO ESTUDANTE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Realizando um breve levantamento de dados a fim de conhecer pesquisas sobre a temática proposta, constatou-se a carência de estudos que discutam o trabalho do educador especial na Educação Superior. Em vista disso, propôs-se apresentar o trabalho deste

profissional em uma IES do Rio Grande do Sul, destacando estratégias pedagógicas possíveis, na perspectiva inclusiva.

O setor onde a educadora especial atua é um setor que desenvolve atividades direcionadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como foco a aprendizagem. Oferece atendimentos psicológicos, psicopedagógicos, de orientação profissional e Atendimento Educacional Especializado para estudantes da própria Universidade. Conta com uma equipe multidisciplinar que visa trabalhar em uma perspectiva de inclusão, prevenção e minimização das dificuldades na aprendizagem acadêmica.

O educador especial não tem um cargo específico nas universidades Federais. Seu vínculo, neste caso, se dá a partir da participação em um projeto desenvolvido pelo setor. Nesse projeto, a educadora especial atua realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação, bem como, de nível técnico e pós-graduação da IES.

283

Entende-se o AEE como um serviço que

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. 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.15).

As atividades desenvolvidas pela educadora especial no AEE consideram as necessidades do estudante atendido quanto a sua aprendizagem, desenvolvimento e deficiência. Essa profissional desenvolve: o atendimento ao estudante (semanal ou quinzenal) em sua língua natural; o acompanhamento do desenvolvimento do estudante

frente aos objetivos do seu atendimento; trabalho direcionado à estimulação, desafios, raciocínio lógico, escrita e interpretação de textos; adaptação de materiais; orientação aos professores e coordenadores dos cursos frequentados pelos estudantes; participação em capacitações e reuniões clínicas com a equipe multidisciplinar a fim de discutir os casos atendidos e propor ações a serem desenvolvidas pela equipe; criação de materiais de apoio às necessidades do estudante, estimulando-o e trabalhando suas limitações e potencialidades; realização de palestras e falas informativas em cursos diversos da IES; criação de questionários online e outras ferramentas a fim de pensar estratégias de aprendizagem e localizar/identificar sujeitos, como por exemplo, aqueles com indicadores de altas habilidades/superdotação; acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes a partir do seu histórico, notas, conversa com professores, reprovações e desistências; monitorias individuais de português na modalidade escrita, para estudantes surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais, atuando em conjunto com um bolsista do curso de Letras (com habilidades e competências para trabalhar o português escrito); parcerias com outros setores da Universidade, constituindo redes de apoio variadas.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de uma equipe diversificada de educadores especiais, os quais devem possuir conhecimentos específicos em relação às diferentes deficiências e necessidades educacionais específicas de cada um. Conforme Vestena (2017, p. 97),

[...] faz-se necessário constituir uma equipe com profissionais de diversas áreas, bem como de uma mesma área, mas com habilidades e competências diferentes e complementares, para o trabalho com as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência na ES [...].

Se pode citar como exemplo de competências necessárias:

a fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e conhecimento da cultura surda, a fim de estabelecer comunicação e realizar o atendimento do estudante surdo; conhecimento teórico e prático do sistema Braille, de softwares e programas de gravação para a adaptação de materiais direcionados aos estudantes cegos ou com baixa visão. Além destas, espera-se do profissional a criação de alternativas para o estudante que apresenta dificuldades em se concentrar nos estudos, a construção de um “Plano de desenvolvimento acadêmico individualizado” (DILLENBURG et. al., 2015), entre outras estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas e que dependem da formação inicial e/ou continuada da equipe e de suas experiências profissionais. Dessa forma, deve-se considerar as necessidades específicas de cada caso e sujeito, pois estudantes com a mesma deficiência podem apresentar necessidades muito distintas.

Neste sentido, o trabalho da profissional está direcionado também à orientação didática e metodológica, ou seja, o que é necessário adaptar quanto a forma de dar a aula e/ou instrumentos utilizados para tal, a fim de promover o acesso e aprendizagem no dia a dia da sala de aula, pensando as necessidades do sujeito com deficiência. Beyer (2013, p. 73) aponta que “a complexidade decorre do desafio de elaborar uma didática que consiga lidar com a ampliação da heterogeneidade [...]”, e que a avaliação, até mesmo do processo de inclusão, deve ser contínua.

Então, além de conhecimentos específicos para poder atuar de maneira eficaz em relação às necessidades dos estudantes, o educador especial precisa agir em parceria para alcançar melhores resultados. Nesse sentido, como indica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a rede de apoio constituída por diferentes profissionais e setores da instituição torna-se fundamental, articulando os serviços, os recursos humanos e materiais que possam colaborar com o desenvolvimento dos sujeitos.

Ainda sobre as redes de apoio, a Resolução nº 4, que institui as

Diretrizes Operacionais para o AEE, em seu Art. 10, menciona a oferta do AEE na organização do projeto pedagógico das escolas, citando, em seu inciso VII: “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (BRASIL, 2009). Segundo esta proposta, as redes de apoio desenvolvem estratégias entre profissionais de áreas distintas, fazendo, assim, com que cada um contribua, com a sua formação e função específica, para um trabalho com foco na necessidade do estudante. A rede pode trabalhar orientando e/ou em conjunto com monitores, professores, coordenadores e outros profissionais que estão envolvidos na formação superior do estudante, contribuindo assim, para o desenvolvimento da sua aprendizagem (DILLENBURG et al., 2015).

286

As redes constituem uma ação que complementa diferentes dimensões – social, psicológica, acadêmica, relacional, entre outras – relacionadas à aprendizagem do estudante. Cada profissional trabalha conforme sua especialidade, trocando informações, realizando ações articuladas e efetivas frente às demandas acadêmicas. Em conjunto, os profissionais também observam as necessidades apresentadas pelos estudantes e discutem quais temáticas, principalmente voltadas para as questões de ensino, aprendizagem e Educação Especial, deverão ser trabalhadas a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Além disso, realizam reuniões clínicas com outros profissionais da equipe a fim de discutir os objetivos dos atendimentos realizados no AEE, problemáticas direcionadas a casos específicos, materiais que precisam ser produzidos e/ou adaptados para os estudantes com deficiência.

A equipe desenvolve, ainda, outras ações na Instituição. Dentre elas: divulgação e distribuição de materiais informativos para a comunidade acadêmica da Universidade e externa a ela; organização, produção e realização de eventos e palestras voltados à divulgação do trabalho desenvolvido pelo setor e apresentação/discussão de

temáticas específicas - como a aprendizagem e a acessibilidade no contexto da Educação Superior.

As ações desenvolvidas com a comunidade acadêmica em geral e com a comunidade externa, proporcionam não só a abertura de discussões a respeito deste processo (de inclusão educacional) e dos sujeitos (com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação), como também a visibilidade dos sujeitos que estão em processo de inclusão nesta IES.

É muito importante que o lugar ocupado pelo sujeito com deficiência seja o de protagonista, não com a intenção de responsabilizá-lo por todas as situações que possa vivenciar, mas sim, pela necessidade deste sujeito fazer parte dos diversos espaços, e não simplesmente estar ou passar por eles. Se existe a necessidade de discutir o seu processo de aprendizagem, é preciso considerar também sua representatividade, para, assim, compreender a complexidade das ações que o envolvem, do que significa apresentar uma diferença num determinado espaço.

287

Pensando naquilo que tem potência, pelo próprio sujeito, aponta-se também, como estratégia pedagógica, de pertencimento e empoderamento dos sujeitos, um espaço em que eles possam trazer discussões que sejam necessárias para si, dentro de um grupo de apoio em que o foco são eles mesmos, na IES, na sua rotina acadêmica e pessoal, na sua aprendizagem.

Observa-se que as estratégias pedagógicas, numa perspectiva inclusiva, na Educação Superior, constituem-se para além de práticas com fins de socialização, pois compreendem a aprendizagem de estudantes que serão futuros profissionais e que, por isso, devem se reconhecer como protagonistas nos diversos momentos de suas vidas.

Para que todas estas estratégias deem certo, compreende-se que elas devem estar acompanhadas da sua intencionalidade, a fim de garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes atendidos. Para além disso, as estratégias devem estar acompanhadas dos

objetivos das disciplinas e dos conteúdos, além de serem observados os métodos mais adequados para cada caso. Mello (2004, p.147) corrobora quando lembra que

[...] toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado –, que já previsto como uma ideia antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para tarefa.

Além disso, constituem estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva, a serem pensadas juntamente com as coordenações e professores dos cursos, a necessidade e possibilidade de currículos adaptados e flexíveis. Igualmente, é necessário pensar nas avaliações e no que é avaliado – o método de ensino ou a aprendizagem do estudante –, como é avaliado e o que é feito com estes resultados.

288

Segundo Carvalho (2010, p. 64-5),

[...] Enquanto uns valorizam as metodologias, outros colocam sua energia em torno dos alunos, os aprendizes. Enquanto aquele é o professore que transmite conhecimentos, este é o educador preocupado com a pessoa de seu aluno. [...] O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e do como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica.

Como bem lembrou Beyer (2013) anteriormente, é necessário avaliar também o processo de inclusão. Não só a didática, o método, os instrumentos e objetivos, mas a inclusão desse estudante na instituição deve ser considerada. O estudante está sendo incluído na dinâmica da aula e nos espaços institucionais como os demais? Como é possível avaliar esse processo de inclusão? Estas perguntas,

entre tantas outras, são nortes que podem auxiliar nos momentos de orientação a professores e coordenadores, para que, dentro desta perspectiva inclusiva, seja possível realizar práticas mais condizentes com a proposta de inclusão.

Dessa forma, percebe-se que as estratégias pedagógicas, na perspectiva inclusiva, numa IES, envolvem muitos atores e fatores e, com certeza, o trabalho em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, evidenciou-se as possibilidades de trabalho do educador especial na Educação Superior, destacando as atividades desenvolvidas a partir do contexto e experiência de uma educadora especial em um setor de apoio ao estudante de uma IES do Rio Grande do Sul.

A partir do estudo realizado, constatou-se que esse profissional tem sua formação direcionada, principalmente, para a Educação Básica, especialmente ao considerar a legislação vigente. Dessa forma, há de se concordar com Vestena (2017), quando conclui, em sua pesquisa, que alguns documentos apresentam ligações da Educação Especial com a Educação Superior. Contudo, persistem “[...] várias lacunas legais sobre a inclusão da pessoa com deficiência na ES” (VESTENA, p. 56). Mesmo assim, entende-se que o profissional educador especial pode exercer funções importantes no contexto da Educação Superior.

Percebeu-se que o trabalho exercido em uma IES tem contribuído também para discussões na área da educação, com ênfase na aprendizagem e acessibilidade; e para a produção de materiais informativos (direcionados para a divulgação do trabalho desenvolvido no setor e para reflexões sobre as questões que envolvem as pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem) e pedagógicos (voltados às necessidades e especificidades do público atendido).

Como resultado do trabalho deste profissional e das ações descritas neste artigo, percebeu-se uma melhora no desempenho acadêmico dos estudantes atendidos quando se compara o histórico de semestres consecutivos, notas, desistência em disciplinas e abandono de curso. O avanço foi alcançado a partir de práticas de organização e orientação para estudos, de atividades que desenvolvem o raciocínio lógico, a atenção e a concentração. Evidenciou-se, ainda, a melhora na autonomia e nos aspectos relacionais dos estudantes no contexto da Universidade, em sua vida pessoal e familiar, bem como, a ampliação da procura pelo serviço oferecido pelo setor e pelos profissionais, tanto pelos estudantes quanto pelos professores da Instituição.

Considera-se, portanto, muito relevante o trabalho do educador especial na Educação Superior, principalmente de forma articulada com outros profissionais, constituindo redes de apoio e desenvolvendo ações que colaborem para a permanência, desenvolvimento, aprendizagem e sucesso acadêmico dos estudantes universitários, a partir de estratégias pedagógicas, numa perspectiva inclusiva.

Referências

BEYER, HUGO O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2013**, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra->

mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.146** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 55 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DILLENBURG, Andreia Ines et al. Plano de desenvolvimento acadêmico individualizado: possibilidade de inclusão na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia M. O. (Org.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: PRE, Ed. pE.com, 2015. p. 23-34.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa –tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Maio./Jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

VESTENA, Natana Pozzer. **Perfil dos profissionais da rede de educação especial**: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.



14

Ravele Bueno GOULARTE

Shanna Schwarz KRENING

**Inclusão do aluno surdo
no ensino superior: sobre práticas,
estratégias e perspectivas**

O acesso à educação, da forma como se constitui e se entende hoje no ocidente, é resultado de um longo processo de organização das sociedades e também de um conjunto de ações e esforços impulsionados por um novo tipo de pensamento, que tomou forma e se consolidou no rastro da segunda guerra mundial no final da década de 1940, em relação aos direitos humanos.

Dentre esses direitos, elencados pela Organização das Nações Unidas (ONU), reunida em Paris no ano de 1948, estava o de todas as pessoas terem acesso à educação. Essa compreensão da educação enquanto direito passou a influenciar as leis, documentos e resoluções que entravam em vigor, dentre elas, a própria Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu artigo 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família...” sendo “... promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

295

Sob essa nova perspectiva da educação, portanto, como direito de todos e da necessidade que exista igualdade sobre esses direitos, assim como aponta a Constituição Federal de 1988 no artigo 3, inciso IV quando institui um dos objetivos da República Federativa do Brasil o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”, que se pode considerar a educação especial e a legislação que sobre ela incide. O texto constituinte a menciona, enfim, no artigo 208, inciso III onde é garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, devendo este ocorrer preferencialmente nas redes regulares de ensino.

O texto da Constituição que aborda o tema está em concordância com o processo histórico e internacional que visa garantir equidade de direitos a todas as pessoas. A Declaração de Salamanca, elaborada no ano de 1994, na Espanha, também surge colaborando com o movimento de busca por equidade e igualdade

de oportunidades, nesse caso, especificamente para as pessoas com necessidades educacionais especiais através da sua inclusão no sistema regular de ensino.

O conjunto de esforços gastos no desenvolvimento e no respeito aos direitos humanos, dentre eles a possibilidade de acesso à educação para todos de forma equânime, justificam a sanção de leis no Brasil, como a Lei Nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, com sua redação alterada no ano de 2015, pela Lei Nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Dentre as várias providências estabelecidas por essas leis, estão algumas que se referem diretamente às pessoas surdas, apontadas nos textos como deficientes sensoriais. Sobre os surdos, incidiria um impedimento entendido como de longo prazo e de natureza sensorial, no caso auditiva, que dificulta uma participação social plena e efetiva, em igualdade de condições com os demais, necessitando de estratégias específicas que a viabilize.

296

Sendo a barreira de comunicação a mais proeminente quando se considera a necessidade especial dos surdos, as provisões para a acessibilidade permanecem fortemente circunscritas ao uso da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Esta, após seu reconhecimento como língua oficial das comunidades surdas no Brasil, pela Lei Nº 10.436/02, se oficializou como um canal legítimo de acesso à informação e desenvolvimento desses sujeitos e vem se tornando, nesse contexto, praticamente o sinônimo de acessibilidade para os surdos. Quando se pensa em inclusão da comunidade surda, a língua de sinais passou a ser a diretriz que norteia as condições para a acessibilidade.

No âmbito educacional, a surdez aparece fortemente ligada à educação especial e aos contextos de inclusão, tanto através das leis que a regulamentam quanto através das práticas de inserção dos surdos no ensino regular. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96, artigo 58, a educação especial

seria o modelo de educação escolar para educandos com necessidades especiais e dentre eles tem-se enquadrado os surdos.

Algumas menções sobre tais práticas inclusivas são feitas também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem o objetivo de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação assegurando

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 (PNEPEI, p.14).

297

Dessa forma, garantias de um ambiente educacional que garantam acessibilidade à comunicação e à informação tem sido narradas como o necessário quando se trata da inclusão de alunos surdos. Também nesse sentido, o Decreto Nº 5.626/05 que regulamenta a Lei Nº 10.436/02, com o objetivo de garantir a inclusão dos surdos, delibera sobre alguns pontos que igualmente colaborariam com tal prática, como a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, o ensino de Português como segunda língua para os surdos e a educação bilíngue. Novamente é perceptível a importância que a língua carrega nesse contexto de construção das leis que visam a inclusão dos surdos na sociedade.

O Decreto 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 apresentando resoluções sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, diz que a educação especial, quando

se trata do acesso à educação, deve permear transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, a acessibilidade e inclusão de alunos surdos têm sido estimuladas tanto no ensino regular quanto no ensino superior, com os direitos de acesso à informação em sua primeira língua, garantidos pela legislação.

Assim, é interessante observar as práticas, estratégias e perspectivas que tais leis e políticas reproduzem e produzem através de suas narrativas sobre os surdos e o processo de inclusão no dia a dia do ensino regular e superior, incluindo a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

298

É interessante para a composição deste artigo mencionar que, para qualquer estudante, a obrigação do ensino se constitui durante a Educação Básica, ou seja, dos quatro aos dezessete anos. Assim, o ingresso na Universidade aparece como uma possibilidade; porém, com a lógica neoliberal em funcionamento atualmente, a entrada na Universidade vem se configurando como uma necessidade para qualquer sujeito, inclusive para os surdos. Nesse sentido, a inclusão passa a ser um imperativo que convence a todos que ela é necessária e que ninguém pode fugir dela, fazendo com que todos se sintam responsabilizados por promovê-la.

Embora os discursos venham produzindo diferentes significados para a inclusão é possível perceber que o enunciado “incluir a todos” assume centralidade, tornando-se um imperativo. Na perspectiva assumida na escrita desse artigo, a linguagem constitui um sistema de significação – ela não somente narra os fatos, mas também os constitui. As práticas discursivas constituem a realidade, o que possibilita afirmar que a inclusão é uma prática discursiva produzida na/pela linguagem, ganhando status de verdade e de

realidade quando começa a ser produzida nas narrativas e a circular em diferentes grupos como bandeira de luta (LOPES, 2007), e é desse modo que a linguagem vem produzindo a verdade de que a inclusão é necessária. Assim, entramos nesse movimento de olhar para as verdades produzidas e discuti-las. Nesse sentido, Menezes (2011, p.50) diz que “fomos sendo produzidos como sujeitos convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política” (Ib., 2011, p.50).

Neste artigo, enfatizamos o olhar para a inclusão como uma política que assume força e funciona como um imperativo. Assim, a inclusão é entendida como um processo de in/exclusão, pois falar de inclusão envolve falar de exclusão. São conceitos que operam dentro de uma mesma matriz epistemológica, política e cultural – inclusão e exclusão “estão tão imbricadas que, talvez, deversem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido ‘in/exclusão’” (LOPES, 2004, p.10). Após mencionar o nosso entendimento acerca da inclusão, lançamos o olhar para a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior, mais especificamente nas condições que possibilitaram o aparecimento da inclusão de alunos surdos na UFSM.

Essa instituição criou em 2007 a Resolução 11, que institui o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM, um sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização do acesso ao Ensino Superior, envolvendo o vestibular, reingressos e transferências. Essa Resolução previa, no período de 10 anos a partir de sua publicação, a reserva de 5% das vagas aos estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação.

Além disso a UFSM iniciou em 2009 as traduções do vestibular para a Libras, em 2010 iniciou a tradução do edital em Libras. Essa ferramenta de acessibilidade do vestibular aos alunos surdos se deu até o ano de 2014, após isso o ingresso passou a ser pelo Enem.

Essas ações citadas anteriormente são específicas da

instituição, mas cabe citar alguns documentos legais a nível nacional que reforçam essa ideia de acessibilidade e facilitam o ingresso de alunos surdos ao ensino superior.

Uma delas é a Lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa legislação em momento algum exige a reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas nada impede que sejam reservadas vagas para algum outro tipo de candidato, como candidatos deficientes. Foi exatamente isso que a UFSM fez após a publicação da legislação vigente, adaptou as reservas para que se cumprisse o que é exigido e permanecendo com a reserva de candidatos deficientes.

300

Um segundo documento é a Lei N. 10.436/2002, anteriormente citada, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Isso implica reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua materna. Com essa Lei aprovada, surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

Um terceiro documento legal, também já citado, é o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei que reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas. Esse Decreto é bem extenso, contendo vários capítulos sobre a educação de surdos. O documento é muito importante para a comunidade surda, pois assegura muitos direitos dos surdos enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia a partir de 2006. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior

deverão ter a disciplina de Libras na grade curricular.

E por fim, a Lei N. 12.319 de 2010 que trata sobre a regulamentação do profissional Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Essa legislação garante ao aluno surdo a presença do TILS em sala de aula. Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito de ter o TILS em sala de aula para interpretar as aulas e auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes nesse espaço. Por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa.

Assim, a UFSM foi se constituindo como um grande espaço de inclusão de alunos surdos, no primeiro semestre do ano de 2018 a UFSM tinha 22 alunos surdos incluídos em diferentes cursos técnicos e de graduação. Para atender essa demanda a instituição conta com 14 TILS.

301

SOBRE PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS

As leis que ao longo do tempo foram articuladas no sentido de promover a inclusão de alunos surdos no ensino regular trazem como ponto central o acesso às diversas esferas sociais em sua primeira língua e, inegavelmente, foram grandes conquistas para os surdos enquanto comunidade linguística. A garantia de profissionais tradutores/intérpretes de português/libras para o acesso às informações em sua língua materna transforma e facilita sua forma de participação na sociedade.

No entanto algumas perguntas, quando se pensa no significado da palavra inclusão desses sujeitos, permanecem presentes quando relacionadas aos ambientes escolares e acadêmicos. Apesar das leis subsidiarem a ideia da inclusão desses alunos, como o Decreto

5626/05 anteriormente citado ou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o argumento principal neles que respalda a inclusão é narrado através do direito à educação bilíngue, mais uma vez, trazendo o fator linguístico como cerne do processo inclusivo. A luta e o esforço das comunidades direcionadas ao reconhecimento linguístico culminou, portanto, em práticas que dão conta do acesso a informação e comunicação em primeira língua, através da contratação de profissionais Tradutores/Intérpretes de língua de sinais para a intermediação linguística.

Essa questão que trata sobre a língua parece bem encaminhada através da legislação que a garante e de práticas que atendem tal necessidade, porém, poderia ser considerada uma efetiva inclusão apenas a adequação linguística para a comunidade surda que acessa as redes de ensino regular e superior? Para nos debruçarmos sobre essa questão, é necessário compreender e considerar algumas especificidades referentes às comunidades surdas.

302

Ao direcionarmos o olhar para a perspectiva histórica, é possível identificarmos os surdos representados de diferentes formas. Desde seres incapazes de pensar, até sujeitos especiais escolhidos para ter contato direto com os deuses. As crenças sobre o fenômeno da surdez mudavam sua forma e compreensão conforme o tempo e as comunidades nas quais circulavam se alterava. Porém, um importante marco na maneira de compreender o mundo e a humanidade instituiu-se com o desenvolvimento da ciência. O que antes era justificado pelo sobrenatural e místico, passa a ter explicações concretas, validadas e verificadas pela pesquisa e comprovação científica dos fenômenos, incluindo os casos de surdez. Ela, já entendida como castigo divino ou impureza, passou a ocupar um lugar de estudo e pesquisa, movidos pelo novo paradigma científico que emergia (SILVA, 2006).

O corpo humano deixa de ser compreendido pelo viés da sacralidade e passa a ser visto como máquina, como engrenagem com peças que, articuladas, deveriam funcionar com perfeição, cada uma

associada a um tipo de função. Quando alguma peça não corresponde à função para que à maioria se destina, o conceito de deficiência ou inabilidade se instaura. Ora, se o aparelho auditivo na maioria das pessoas possui a tarefa de captação sonora e, nos surdos, tal captação não ocorre, os motivos pelos quais isso acontece passam, em uma perspectiva clínico-terapêutica, a ser investigados com o propósito de possível correção ao suposto “defeito” identificado. Conceitos então como eficiência e deficiência, aptidão e defeito passam a repercutir no discurso que reverbera até hoje na sociedade.

A configuração clínico-terapêutica sobre a surdez impulsionou o discurso que trás em seu arcabouço a medicalização e a cura. Quando se trabalha com a surdez, preferencialmente ainda precocemente nas crianças, as opções de reabilitação através de próteses e implantes cocleares, assim como técnicas de fonoaudiologia que buscam classificar e ensinar o indivíduo a falar ou realizar a leitura labial tem o objetivo de resgatar o sujeito de um presumido lugar fora do considerado padrão, do normal, para o que está dentro da esfera da normalidade.

303

Silva (2000, p.82-83) diz que “a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas.” Sabendo que essas divisões não são simétricas, onde um dos polos sempre será privilegiado, carregando o valor positivo enquanto ao outro restará o negativo (SILVA 2000, p.83), podemos compreender que a divisão, neste caso, baseada na perspectiva científica se configura entre o ser capaz de ouvir e o incapaz, como uma forma classificatória e o peso negativo gerado pela suposta falta presente no surdo e o positivo gerado pela suposta completude do ouvinte.

Assim, normalizar, segundo Tomaz Tadeu da Silva é

eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a

essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única (SILVA, 2014, p.83).

Dessa maneira a identidade ouvinte se constituiria enquanto a desejável e esperada mediante a identidade surda indesejada, justificando os esforços em ajustar os surdos ao modelo ouvinte através das mais diversas ferramentas e estratégias. Há, no entanto, um movimento de resistência que surge mediante os esforços em direção à normalização e a perspectiva clínica da surdez.

A perspectiva cultural passa a narrar os sujeitos surdos de uma outra forma, não mais baseado em um padrão de deficiência, mas sim na possibilidade de existência a partir da diferença.

Segundo Hall (1997), dentro da teoria do campo dos Estudos Culturais, a cultura é a forma de ser, explicar, ver e compreender o mundo. Baseando-se nessa perspectiva, Strobel (2008, p.29) define a cultura surda como

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Não é a intenção aqui polarizar de maneira simplificada as formas de compreensão do sujeito surdo, adequando-o ou ao clínico ou ao cultural e ignorando a possibilidade de atravessamentos dessas e demais perspectivas, porém é válido tal apresentação na medida em que as formas de narrá-los são fruto de mudanças históricas, contextuais e que, de acordo com Skliar (1998, p.9) são perspectivas tradicionais que caracterizam e governam discursos e dispositivos pedagógicos na atualidade.

Assim, na perspectiva sócioantropológica ou cultural Perlin,

pesquisadora surda, afirma que “É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes.” (2005, p.11), mostrando aqui o ponto de vista do indivíduo surdo que não quer mais ser alguém com problemas que precisam ser solucionados, mas sim como indivíduos a ser compreendidos em suas práticas e formas de viver que os tornam diferentes da maioria ouvinte.

Foi a partir de tal perspectiva que ocorreu a luta do povo surdo por direito e legitimidade em relação à sua língua e comunidade, trazendo como herança o conjunto de leis que aqui já foram apresentadas e são utilizadas na sociedade brasileira para respaldar seus direitos. A língua de sinais, sem dúvida, se configura como uma marca importante quando se considera a cultura da comunidade surda. Karin Strobel cita que

A língua de Sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2016, p.53).

305

Assim, é completamente compreensível o movimento em defesa do reconhecimento dessa língua e o direito de tê-la como canal de acesso às informações. No entanto, na literatura, a língua de sinais aparece como um dos vários artefatos culturais do povo surdo.

Strobel (2016), além da língua de sinais, apresenta como artefato cultural do povo surdo a experiência visual, a família, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e materiais. Diante dessas várias formas de interagir com o mundo ao redor do sujeito surdo, seria reducionista afirmar que apenas o acesso à língua garantiria uma efetiva inclusão escolar e acadêmica desses alunos.

Aparentemente, a diferença sociolinguística está envolvida na garantia de acessibilidade e inclusão dos surdos, mas o foco recai sobre ela, e a diferença sociocultural garantida, por exemplo, aos indígenas e quilombolas não é observada em relação ao povo surdo. Um dos exemplos que trazemos neste artigo, em relação à diferença cultural que parece emergente para pensarmos a inclusão dos alunos surdos é sua condição de seres com experiência visual. A forma como apreendem e compreendem o mundo passa por uma modalidade visual, na qual é baseada a língua de sinais, mas que ultrapassa apenas o fator linguístico, estendendo-se às formas de interação dentro das salas de aulas.

Na UFSM, algumas experiências vividas nas salas de aula podem exemplificar as formas como tem sido entendida a inclusão dos surdos, ora sendo a presença do tradutor/intérprete de libras entendida como garantia da inclusão pelo acesso às informações em sua primeira língua, a língua brasileira de sinais, ora a preocupação também com a característica de compreensão do mundo baseada na experiência visual e sensorial para além da audição.

Inúmeras vezes percebemos o profissional TILS sendo entendido como o responsável e a peça principal que assegurará a inclusão, mas é importante ressaltar que esse profissional é responsável por possibilitar o acesso das informações na primeira língua do sujeito surdo, nesse caso a Libras, tendo formação e capacitação respaldada no campo linguístico e não pedagógico. Assim, o TILS teoricamente não é responsável pela aprendizagem desse aluno.

Um exemplo deste tipo de prática, podemos citar as vezes que o profissional TILS, por algum motivo, não pode estar presente durante a aula, e os professores ou dispensaram a turma inteira ou somente o aluno surdo, substituindo a aula (ou não) por outra dinâmica que a recuperaria, assumindo assim a postura de que o TILS e a língua são fatores determinantes para o ensino, sem considerar que estratégias visuais podem ser utilizadas para a compreensão dos conteúdos. Já

em outros contextos, os professores não somente levavam material com referenciais visuais como fotos, mapas, imagens, não desafiando apenas a si mesmo, mas também a turma em realizar apresentações de trabalhos que não poderiam utilizar a fala, somente outros sentidos para significar os conteúdos necessários à aprendizagem.

Outro exemplo que pode ser citado são aulas que exigem acompanhamento de cálculo feito e explicado no quadro pelo professor, por exemplo, que se ancoram fortemente em enunciados de explicação como: “esse aqui vai pra lá e soma com esse” (durante o cálculo de uma fórmula matemática, por exemplo), em um contexto onde ou o aluno surdo olha para o TILS realizando a interpretação para entender o contexto, ou olha para o professor indicando onde estão as informações e como elas se movimentam no quadro, o que torna difícil acompanhar o raciocínio quando deste depende onde estará o foco de sua visão, que pode estar apenas em um lugar por vez.

Esses exemplos citados anteriormente estão para além da inclusão baseada apenas na língua de sinais. Eles fazem alusão a todo um contexto de visualidade necessária ao surdo para interagir com o mundo ao seu redor, inclusive no aprendizado de informações e conteúdos disciplinares. Essa consideração pela forma visual com que os surdos têm acesso e compreendem o mundo, no entanto, acionam a necessidade de estratégias didáticas necessárias à aprendizagem que independem da presença do TILS em sala de aula, se baseiam em uma compreensão de que existe uma forma diferente e cultural de existir.

Além desse entendimento de um sujeito visual, de um sujeito que percebe o mundo de forma diferenciada, podemos relatar algumas ações estratégicas que a UFSM, mais especificamente a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) vem desenvolvendo para qualificar a inclusão do aluno surdo no ensino superior.

No início do segundo semestre letivo de 2018, aconteceu o I Workshop com a temática “Saberes e estratégias para a inclusão de alunos surdos na Educação Superior”, evento esse que abordou temas

como língua e cultura, inclusão, metodologias de ensino e avaliações, relações professores-alunos-tradutores/intérpretes. Esse evento foi destinado a todos os professores da instituição, mesmo para aqueles que não têm alunos surdos, mas que poderão brevemente tê-los em suas salas de aula, além disso esse evento foi transmitido ao vivo, gravado e pode ser acessado pela Multiweb (canal de eventos que realiza transmissões digitais).

Além disso, a CAED oferta o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos (surdos) que necessitam desse apoio para permanecer incluídos e consigam concluir a graduação. Esse serviço é ofertado através de um projeto que viabiliza bolsas de pós-graduação destinados a acadêmicos que tenham a sua formação inicial no curso de Educação Especial, ainda não existe no quadro de funcionários efetivos profissionais habilitados para realizar tal serviço.

308

Essas ações citadas podem ser entendidas como estratégias para a inclusão do aluno surdo, juntamente com o entendimento de que esse aluno é um sujeito visual e que compreende o mundo a sua volta de forma diferenciada.

Pensando nas questões de perspectivas acerca da inclusão de alunos surdos, podemos mencionar a presença do TILS na sala de aula, visto que esse profissional pode atuar em diferentes espaços, sejam eles: jurídico, empresarial, reuniões, palestras, programas de televisão, consultas médicas, educação. O TILS que atua no contexto educacional pode ser visto como um profissional que irá compor o arcabouço de formação do aluno surdo, mas se faz necessário informar que não cabe ao TILS se responsabilizar pela aprendizagem do aluno surdo.

Com a regulamentação da profissão de TILS, conforme citada anteriormente, é importante que seja do conhecimento de todos os envolvidos com a inclusão do aluno surdo qual o papel desse profissional dentro do contexto educacional. No Art. 6º da Lei 12.319/2010 são mencionadas as atribuições do TILS, que são de

efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, atuar no apoio à acessibilidade (BRASIL, 2010).

Com isso, fica evidente que esse profissional se responsabiliza pela acessibilidade de comunicação entre as línguas envolvidas. Ter o TILS em sala de aula não é garantia de aprendizagem, é somente uma das ferramentas que possibilitará a acessibilidade do aluno surdo, mas de forma alguma terá garantia da efetiva aprendizagem do aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da escrita desse artigo, fizemos uma retomada histórica para mostrar como a inclusão vai tomando força, como vai se tornando uma verdade e de que forma assume esse papel central no contexto educacional. Com isso, a inclusão se torna um imperativo onde todos estão, de alguma forma, envolvidos nos processos de in/exclusão. Nessa escrita, enfatizamos nosso olhar para a inclusão do aluno surdo no ensino superior, uma temática recente e com poucas pesquisas produzidas. Além disso, a UFSM se torna um locus produtivo para pensar e problematizar como essa lógica inclusiva vem ocorrendo, pois possui um elevado número de alunos surdos incluídos.

Diante disso, procuramos pensar em algumas práticas, estratégias e perspectivas que norteiam a inclusão do aluno surdo nesse cenário atual da instituição a fim de qualificar as condições de permanência do aluno surdo nessa instituição.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

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

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: 15 set. 2018.

310

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acesso em: 19 set. 2018.

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: 20 ago. 2018.

BRASIL. **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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 16 set. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 setembro de

2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n°2, jul./dez. 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

LOPES, Maura; DAL'IGNA, Maria (Org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia**: a revista do curso, São Miguel do Oeste: Editora da Unoesc, v.3, n°6, p.7-20, 2004.

MENEZES, Eliana da C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

QUADROS Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. p. 10-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

STROBEL, Karen. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação**: Problematizando a Normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução 011/2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/res011_2007.pdf> Acesso em: 05 mar. 2017.



15

Lilian Roberta Ilha SACCOL

Liziane Forner BASTOS

Ana Cláudia Oliveira PAVÃO

**A contribuição do
ensino superior na formação
a distância de professores para
a educação inclusiva**

A formação de professores vem sendo apresentada como foco central no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Somando-se a isso, o crescente desenvolvimento e oferta de cursos a distância exigem do professor conhecimentos específicos que atendam a área de educação a distância, EAD, e de educação especial. Com base nessa questão, um novo paradigma de educação e formação de professores se estabelece, e necessita estar fundamentado em metodologias e práticas educativas inovadoras, responsáveis, que utilizem as tecnologias da informação e comunicação-TIC, de modo a permitir a acessibilidade e consequente inclusão do estudante nas diversas modalidades de ensino disponíveis.

A formação de professores para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais esteve pautada em conceitos historicamente construídos acerca das pessoas com deficiência, fundamentados na exclusão e segregação das diferenças. A prática pedagógica acontecia por meio de atendimentos que visavam reforçar a aprendizagem, e costumavam ocorrer em escolas especiais, em organizações ou associações de deficientes.

315

Essa realidade passou a ser modificada com o processo de educação inclusiva, iniciado em 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos; com a universalização do acesso à educação, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990; e com o reconhecimento de dar condições de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, com a Declaração de Salamanca, em 1994 (MAZZOTA, 1996). A partir da implantação da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a realidade nas escolas brasileiras passou a se modificar, pois o ingresso de estudantes com deficiência, no ensino regular, exigiu que os professores de todos os níveis de ensino, passassem a ter formação específica na área.

Esses movimentos em torno da inclusão escolar podem ser vistos como resultados da evolução social, que ocasionou a

democratização da sociedade, acarretando: 1) o aumento da demanda de oferta de vagas no ensino regular, 2) a necessidade social de outras modalidades de ensino, 3) o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas, 4) a criação de novos espaços e ambientes de aprendizagem, e 5) a emergência de uma nova formação docente.

Nesse contexto, se insere a educação a distância. Embora não possa ser considerada uma atividade recente, nos últimos anos, a EAD teve um novo impulso por meio do desenvolvimento social, científico e tecnológico, que desempenha papel relevante no seu processo de disseminação e utilização.

316

Dessa forma, a EAD aparece como uma possibilidade viável de realizar uma educação inclusiva, pois: 1) permite o acesso à educação para novos públicos, 2) flexibiliza tempo e lugar, atendendo estudantes em horários diferentes e locais distantes e dispersos geograficamente, 3) inova os procedimentos de aprendizagem, utilizando diversos meios eletrônicos de comunicação, garantindo a acessibilidade aos estudantes, 4) oferece ambientes virtuais de aprendizagem, que dão ênfase aos processos de interação, cooperação e auto-aprendizagem, respeitando as necessidades e diferenças individuais e 5) permite a auto-formação, e a formação continuada do professor.

Diante do exposto, verifica-se que o uso da EAD promove aos professores e estudantes uma inclusão digital e, ao mesmo tempo, muda os sistemas pedagógicos. Neste novo cenário, os estudantes têm mais iniciativa para buscar o conhecimento, pois dispõem de uma gama maior e diversificada, enquanto os professores devem aprender a utilizar os recursos tecnológicos para atender às necessidades educacionais especiais de cada estudante, por meio de espaços presenciais e virtuais que permitem conviver com a diversidade e com as diferenças, promovendo um processo de inclusão social e educacional.

Para atender a essa demanda, a formação de professores para uma educação inclusiva a distância, encontra desafios mais amplos,

pois os profissionais além de atender às necessidades especiais de cada estudante, precisam ainda conhecer e oferecer tecnologias que lhes permitam a acessibilidade.

A formação de professores para a educação inclusiva, por meio da EAD deve ser pensada de forma conectada com a realidade, sem, contudo, pretender reproduzir as relações desiguais e desumanizantes, que ocorrem no ensino presencial. Não raro, vêem-se propostas de práticas pedagógicas em escolas e em cursos de formação de professores, totalmente desvinculadas da realidade, que, ao invés de promover a inclusão, limitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para uma postura reflexiva e comprometida com a práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, vem desde o ano de 2004 ofertando o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. Para atender a demanda de professores já graduados, em nível nacional, a UFSM, desde 2007 oferta cursos a distância de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado,- AEE, em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Desde sua primeira edição até a última, ofertada em 2014 e finalizada em 2015, já realizou 10 edições, totalizando aproximadamente 10 mil professores capacitados para o AEE.

317

Considerando os inúmeros cursos ofertados para formação de professores para atuarem na educação inclusiva, há que ser considerada a qualidade, em termos de conteúdos ministrados e contribuição efetiva da formação na atuação profissional dos professores. Para tal, esse estudo tem como objetivo analisar qual a percepção dos egressos do curso de AEE da UFSM, sobre as potencialidades dessa formação para a inclusão efetiva dos estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Para a formação do professor que deseja atuar na educação a distância, promovendo a inclusão, não basta garantir o acesso às tecnologias, é preciso refletir, ressignificar e reconstruir metodologias, paradigmas, formas de avaliação, currículos, formação e o próprio processo de ensino e aprendizagem (PETERS, 2001, GARCIA, 1996, FREITAS, 2006). O profissional docente precisa estar capacitado para viabilizar a mediação entre os sujeitos e as tecnologias, sobretudo a Tecnologia Assistiva –TA, procurando por meio de seu uso, desenvolver a práxis pedagógica inclusiva, reflexiva e contextualizada, em um ambiente interativo que tem como eixo central o estudante, independente das diferenças ou semelhanças que possam ter.

Ao mesmo tempo, o professor deve conhecer as necessidades de seus estudantes e procurar atendê-las, oferecendo os recursos tecnológicos disponíveis, que auxiliem o estudante a participar do ambiente e do processo de aprendizagem.

318

Portanto, são muitos os desafios apontados para os cursos de formação de professores, dentre eles encontram-se as dificuldades em propor um currículo que desenvolva nos estudantes os conhecimentos, competências e habilidades que lhes permitam atuar em escolas inclusivas (FREITAS, 2006). Outra questão colocada é a necessidade da formação docente ser multidisciplinar, flexível e especializada para atender à diversidade dos estudantes (DENARI, 2006), o que significa oferecer disciplinas ou conteúdos que contemplem o atendimento das necessidades educacionais especiais, utilizando tecnologia assistiva.

Nesta perspectiva, existem significativas mudanças a serem feitas na formação docente, que de acordo com Freitas (2006) não se restringem somente a metodologias, formas de avaliação, currículo e recursos didáticos. Refere-se, principalmente, a uma nova percepção da realidade, de sociedade e de mundo, entendendo a formação como possibilidade de vir-a-ser, onde, por meio da reflexão-ação-reflexão os

sujeitos podem atuar em sociedade, compreendendo-a, mudando-a e transformando-a (FREIRE, 1980).

Mesmo que se considere que o processo de inclusão digital, por meio do uso das TIC e da EAD, já começou nos diferentes segmentos, áreas e classes da sociedade, ainda é preciso compreendê-lo como limitado, pois seu escopo deverá ser mais abrangente. Assim, constata-se que a formação de professores a distância para atuar em uma educação inclusiva, depara-se com a eliminação de inúmeras barreiras, tanto em relação aos aspectos educacionais, políticos e econômicos, quanto aos aspectos atitudinais, que envolvem a superação de preconceitos e mitos em relação às tecnologias e às diferenças.

Porém, é fundamental que cursos de formação de professores dêem ênfase no processo de inclusão digital, educacional e social, para que a inclusão ocorra para e em benefício de todos, independentemente das diferenças que possam ter, constituindo-se em uma proposta democrática e emancipatória, e tendo o entendimento que o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo virtual, deve servir como instrumento para sua própria inclusão na sociedade.

319

METODOLOGIA

Visando atender aos objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, foi proposto um estudo exploratório, qualitativo, seguindo a metodologia de estudo de caso.

Para Gil (2010), a pesquisa exploratória tem o objetivo de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, partindo da formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Quanto à abordagem o estudo proposto é qualitativo, uma vez que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição

de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 70).

Buscando responder à questão norteadora da pesquisa: Qual a percepção dos egressos do curso de AEE da UFSM, sobre as potencialidades dessa formação para a inclusão efetiva dos estudantes público-alvo do atendimento?; o delineamento adotado foi o estudo de caso, tipo de pesquisa que propõe o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado (Gil, 2010).

O público alvo da pesquisa foram os estudantes egressos da 10ª edição do curso de AEE, ofertado na modalidade a distância pela UFSM e, para a produção de dados, foi aplicado um questionário. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise teórica reflexiva.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

320

Esse estudo apresenta a pesquisa realizada com 562 professores respondentes do questionário aplicado aos egressos da 10ª edição do curso de AEE, da UFSM, de um total de 1202 concluintes. Ressalta-se que o questionário foi respondido, propositalmente, seis meses após o término do Curso, entendendo que nesse interstício, os egressos já teriam como verificar, na prática, os resultados da formação recebida.

Desse modo, responderam à pesquisa professores oriundos de 19 estados brasileiros, que têm como formação inicial, em maioria, Pedagogia. Além dessa área, responderam à pesquisa professores com as seguintes formações: Educação Especial; Letras; Biologia; Química; Educação Física; História e Artes. Verifica-se que é um grupo bastante heterogêneo, uma vez que o Curso foi ofertado em nível nacional e, para cursá-lo, um dos critérios era o exercício da docência na rede pública. Essa heterogeneidade trouxe muitos ganhos nas discussões realizadas nas atividades, como fóruns, por exemplo. Não só a formação de cada participante tinha especificidades singulares, como

a realidade em que cada um atuava igualmente apresentava diferença. Essa questão é importante de ser discutida, pois reflete a percepção de cada sujeito, acerca da formação recebida. Enquanto alguns já possuíam conhecimentos prévios sobre os assuntos tratados, para outros, o tema era novidade. Segundo Siluk e Pavão (2015, p.19):

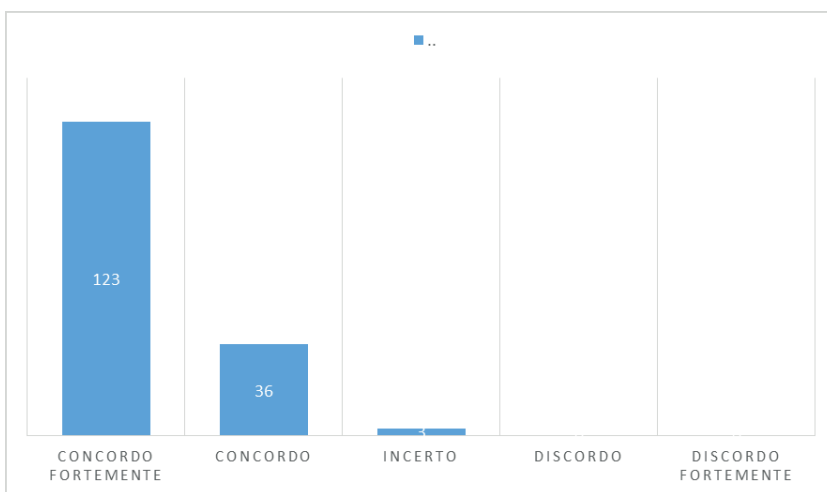
[...] os autores, professores especialistas nas áreas, enfatizam os aspectos teóricos e práticos que viabilizam a ação dos professores que realizam o curso a atuarem nas salas de recursos. Esse cuidado é potencialmente estimado ao se observar o público-alvo que realiza o Curso, pois são professores, atuantes da sala de aula, em sua maioria com ensino superior completo e das diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, o compartilhamento de saberes foi um dos aspectos de destaque na avaliação do Curso, uma vez que, foi por meio das respostas do questionário que se pode verificar efetivamente a contribuição do Curso na atuação dos professores.

321

Para esse estudo, foram selecionados os seguintes questionamentos: 1) O curso contribuiu para a sua atuação no AEE? 2) Os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação na sala de recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado? 3) Na sua opinião, o curso cumpriu o objetivo de preparar os professores para realizar o atendimento educacional especializado? 4) O curso cumpriu o objetivo da função social de promover a inclusão?

Assim, ao serem questionados se o curso contribuiu para a sua atuação no AEE, tem-se as seguintes respostas:



322

A opção concordo fortemente, foi escolhida por 75,92% dos professores. 22,22% responderam à opção concordo, 1,86 % responderam incerto e nenhum professor respondente à pesquisa escolheu as opções discordo ou discordo fortemente. A análise dos números encontrados reflete a importância da formação para a atuação docente inclusiva. Para Missio (2015, p. 52), “uma escola inclusiva se faz com ações, com trabalhos que permitam aos alunos estarem realmente vivenciando e reelaborando sua aprendizagem”.

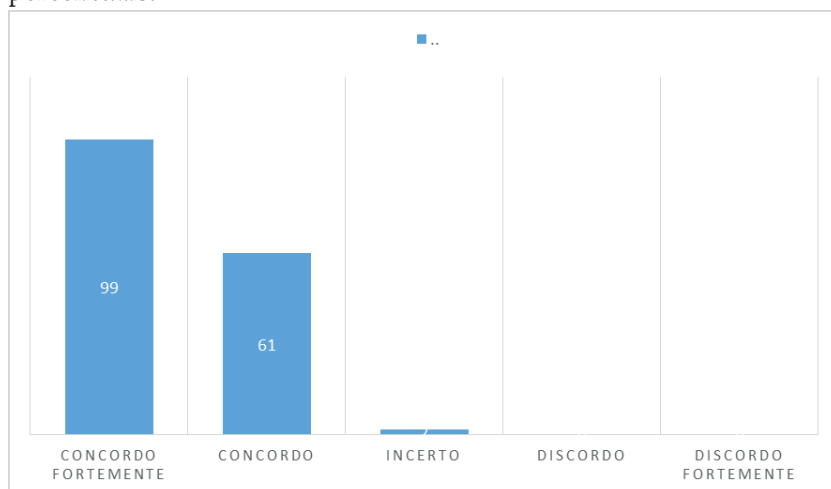
Nesse sentido, a formação para o AEE é considerada uma necessidade, visto que permite

[...] pensar em estratégias educacionais direcionadas a esse público, flexibilizando suas práticas, inserindo outros elementos pedagógicos e didáticos significativos, e potencializando diferentes representações sobre os sujeitos, os quais precisam ser mais percebidos por suas peculiaridades no contexto educacional (NEGRINI; FREITAS, 2015, p.70).

Considerando que o curso para o AEE, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria, propõe a formação de profissionais com o objetivo de atender aos estudantes que precisam de estratégias diferenciadas de ensino, as respostas obtidas nessa

primeira questão analisada, confirmam que as práticas posteriores ao oferecimento do curso, contribuíram para que tais profissionais atuassem de no AEE com maior êxito.

Quanto ao seguinte questionamento: Os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação na sala de recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado? Obteve os seguintes percentuais:



323

A opção concordo fortemente, foi escolhida por 61.11% dos professores. 37.65% responderam à opção concordo; 0.61 % responderam incerto e nenhum professor respondente à pesquisa escolheu as opções discordo ou discordo fortemente. Observa-se, por meio das respostas dos professores, que 98,76% dos respondentes mostraram-se satisfeitos com os conteúdos recebidos no Curso.

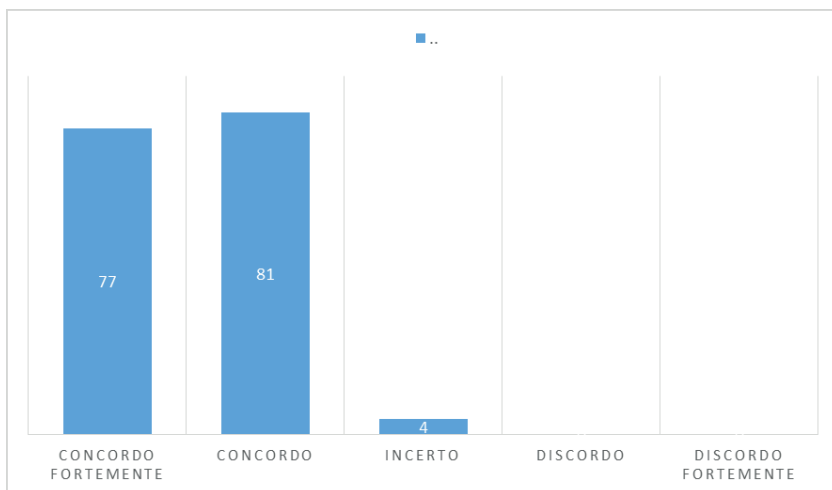
Sobre isso, Negrini; Freitas, 2015, p.71, reforçam que:

Conhecendo a proposta do Curso de Aperfeiçoamento em AEE, percebe-se a necessária relação entre a formação teórica vinculada a aspectos práticos, para a materialização dos conhecimentos que estão sendo construídos, e para que se acredite que se pode fazer sim um trabalho diferenciado para estes alunos [...].

Desse modo, considerando o pré-requisito dos cursistas

serem docentes atuantes da rede pública de educação, a relação teoria e prática se estabelece de maneira natural e pôde-se verificar o aproveitamento do curso por meio das respostas obtidas.

Quanto ao questionamento: Na sua opinião, o curso cumpriu o objetivo de preparar os professores para realizar o atendimento educacional especializado? As respostas foram as seguintes:



Dos respondentes, 47.53% dos professores escolheram a opção concordo fortemente; 50% responderam à opção concordo; 2.47 % responderam incerto e nenhum professor escolheu as opções discordo ou discordo fortemente.

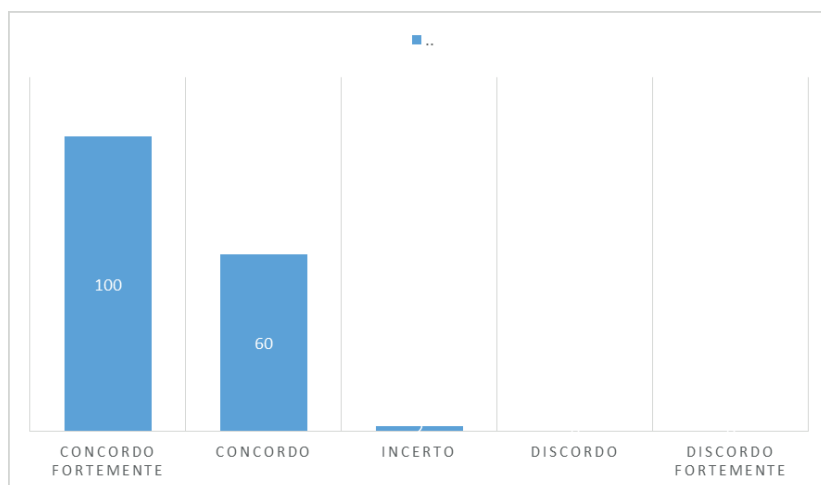
Considerando que, “incluir envolve o compromisso e a atitude de cada educador, que mesmo enfrentando dificuldades e obstáculos em seu cotidiano tem por obrigação acreditar na singularidade e na potencialidade de cada indivíduo” (KAUS; VENTURINI, 2015, p.211), a busca por formação caracteriza-se por si só no compromisso e responsabilidade do docente.

Ainda, levando em conta as adversidades do cotidiano dos professores, convém considerar que a educação a distância, modalidade de ensino do curso de AEE, é um importante determinante da possibilidade de capacitar os cursistas. Para Kaus e Venturini (2015,

p. 211), “a educação [...] deve privilegiar as necessidades atuais diante dos avanços tecnológicos, fatos esses que não podem ser ignorados se o que se pretende é a formação integral das pessoas”.

Assim, muitas vezes a possibilidades de formação só torna-se possível por meio de iniciativas como o curso em questão, permitindo que a educação a distância, colabore na melhoria dos serviços educacionais oferecidos nas salas de recursos de todo o país.

O último questionamento: O curso cumpriu o objetivo da função social de promover a inclusão? Foi respondido da seguinte forma:



325

Concordo fortemente, foi a opção escolhida por 61.72% dos professores. 37.03% responderam à opção concordo, 1.24 % responderam incerto e nenhum professor respondente à pesquisa escolheu as opções discordo ou discordo fortemente.

Para Bridi, (2015, p.118):

No contexto de uma educação – inclusiva – entrecruzam-se no espaço da sala de aula as diferentes dimensões: de uma política, de uma organização curricular da rede de ensino, de uma proposta pedagógica da escola, de uma prática escolar. Destaco esses elementos porque eles produzem tensões e delineamentos no âmbito da sala de aula, da relação pedagógica e da aprendizagem. Merecem ser

considerados para não cairmos na armadilha de atribuir o sucesso ou o fracasso de uma experiência escolar inclusiva unicamente ou principalmente sobre a ação do professor, que exerce papel decisivo, mas não único.

Portanto, considerando a importância do papel do professor na educação inclusiva, conforme destaca a autora, pode-se inferir que o objetivo de promover a inclusão social é um desafio grandioso, no entanto, considerando que o público-alvo do Curso do AEE promovido pela UFSM, são os professores em exercício, agentes fundamentais nesse processo de inclusão escolar, tal formação torna-se de suma importância no processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

326

Os cursos de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado tem sido uma constante no cenário educacional brasileiro, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Analisar a percepção dos egressos do curso de AEE da UFSM, sobre as potencialidades do curso para a inclusão efetiva dos estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado, foi o objetivo deste trabalho.

A partir da análise e interpretação dos dados obtidos por meio do estudo, é possível concluir que o curso contribuiu para atuação dos professores, pois os conteúdos, a forma de interação e a possibilidade de compartilhamento de saberes entre os professores participantes, auxiliaram no desenvolvimento de aprendizagem e soluções de casos, na realidade vivida pelos egressos. Convém salientar também, que o formato do curso, oferecido na modalidade de educação a distância, permitiu que professores de todo o país pudessem interagir, debater e ressignificar suas práticas, formando uma rede de profissionais em busca por formação e novas estratégias metodológicas.

Desse modo, os professores sentem-se preparados a exercer suas práticas nas Salas de Recursos Multifuncional, permitindo-

lhes identificar e propor alternativas metodológicas e práticas para potencializar a aprendizagens dos alunos, público alvo do AEE. Somando-se a isso, a promoção da inclusão dos alunos com deficiência torna-se uma possibilidade, em um contexto em que professores recebem formação adequada e sentem-se seguros no exercício de suas atividades profissionais.

Por fim, a inclusão escolar de alunos com deficiência passa, obrigatoriamente, pela formação de professores. No entanto, seria demasiadamente ingênuo assegurar que somente a formação é suficiente. É apenas um passo, no caminho longo que percorre a eliminação de barreiras sociais, atitudinais e econômicas, que necessitam ser pensadas. A formação ofertada pelas universidades é uma das contribuições do ensino superior na formação de professores para a educação inclusiva.

Referências

327

BRIDI, F. R. S. Contornos de uma experiência de inclusão escolar: Possíveis Ações do Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed.pE.com, 2015.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: ROGRIGUES, Davi.(org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.35-63.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, S. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: ROGRIGUES, Davi.(org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1996.

KAUS, G.M.; VENTURINI, A. D. B. Sociedade de adaptação e inclusão: a

educação especial frente às novas tecnologias. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O.; FIORIN, B. P. A.; BREITENBACH, F. V. (Orgs). **Aprendizagem e Acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed.pE.com, 2015.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MISSIO, C. Atendimento Educacional Especializados para Alunos com Deficiência Intelectual. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed.pE.com, 2015.

NEGRINI, T; FREITAS, S. N. A Educação com Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e seu Enriquecimento – Uma experiência educacional no Rio Grande do Sul. SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed.pE.com, 2015.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2001.

328

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed.pE.com, 2015.



16

Morgana CHRISTMANN

Sílvia Maria de Oliveira PAVÃO

Camyla ANTONIOLI

**Resiliência de
universitários com deficiência**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem sua força assentada nos processos de inclusão em espaços educacionais, resultante dos diversos movimentos nacionais e internacionais pelo direito à educação das pessoas com deficiência. Os processos de gestão e realização da Educação Especial são perpassados por ações desempenhadas por diferentes profissionais, professores, estudantes e comunidade, os quais constroem a identidade do espaço escolar.

A Educação Especial, como campo de ensino que está diretamente relacionado aos debates e trabalhos em prol da inclusão, tem como seu público-alvo as pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação. Importa relembrar que o desempenho das ações da Educação Especial, ocorrem em instituições de ensino desde a Educação Básica até a Educação Superior, tanto nas públicas como nas privadas.

A educação como direito, foi reconhecida pela Constituição (BRASIL, 1988), que se firmou, em âmbito político, a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-política. Movimentos de problematização sobre a educação pública ocorreram no princípio de 1996 especialmente, com o surgimento da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabeleceu responsabilidades bem definidas para os governos operacionalizarem as ações dirigidas a inclusão das pessoas com deficiência em instituições de ensino.

Na Educação Superior a visibilidade para o acesso de pessoas com deficiência, gerou iniciativas dos movimentos pela educação deste público, com a aprovação, pelo Senado Federal, do Projeto de Lei da Câmara nº 180/2008 (BRASIL, 2008). A aprovação foi feita pela Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2012, culminando na Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Entretanto, essa Lei não incluía as pessoas com deficiência no rol de beneficiados, mas sim aqueles estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Recentemente, a redação da lei referida foi revista e passou a incluir as pessoas com

deficiência nas cotas em instituições federais de ensino superior, técnico de nível médio e superior (Lei nº13.409/2016) (BRASIL, 2016).

Para Felipe (2013) esses acontecimentos definiram um novo marco legal na promoção da igualdade racial e social, fortalecendo a legalidade das ações afirmativas no Brasil. Ademais, tais acontecimentos destacaram que os processos inclusivos que envolvem a inclusão das minorias sociais, que sofreram historicamente e sofrem com os processos de exclusão social, nisso incluídas as pessoas com deficiências, deflagraram movimentos que buscaram garantir o direito ao acesso e conclusão dos diferentes níveis de ensino, em especial na Educação Superior.

332

É importante destacar que o acesso por si só, não é garantia de permanência e qualidade da educação. O desenvolvimento de ações para o atendimento das especificidades dos estudantes, especialmente as educacionais, e que viabilizam a inclusão são estratégias desenvolvidas pelas instituições, a fim de atingir a desejada conclusão e qualidade de ensino. Um exemplo disso são os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior, que foram instituídos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ganharam espaços nas universidades federais nos últimos anos.

Dessa forma a inclusão na Educação Superior, tem ganhado espaço nos debates e reflexões produzidas na universidade. Entretanto o processo exige das pessoas com deficiência, bem como dos docentes e profissionais que atuam nas instituições, atitudes de flexibilidade, compreensão e de resiliência. No presente contexto das instituições de ensino superior do Brasil é pertinente problematizar a resiliência do universitário com deficiência e a forma como esta influencia os processos inclusivos.

Para Antunes (2011), o termo resiliência tem origem no campo da física e é amplamente utilizado no campo da engenharia, no qual se refere à capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por

um fenômeno externo e inalterado. No campo das Ciências Humanas a resiliência representa a habilidade de resistência a condições difíceis e persistentes, sendo, dessa forma, referente à disposição de “pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social” (ANTUNES, 2011, p. 13).

Tendo em vista esta conceituação é importante compreendermos os processos que envolvem a inclusão no ensino superior do universitário com deficiência, como: o acesso, a permanência, o satisfatório desempenho acadêmico, frente as exigências mercadológicas e principalmente o bem-estar pessoal. A resiliência como ação do sujeito em benefício de si próprio permeia a superação de dificuldades, a auto realização e a compreensão do homem.

Faz-se necessário considerarmos que a resiliência é um tema inovador na área de Educação Especial, assim como a inclusão no Ensino Superior, que, apesar de não ser nova do ponto de vista da legislação, tem na universidade um campo de estudo vasto, que incita estudos que envolvam o acesso, a permanência, a conclusão e o aprendizado também neste nível de ensino. Tendo em vista estes temas emoldurados no Ensino Superior, entende-se que a relação da deficiência com a resiliência é fundamental para a compreensão dos processos que envolvem a efetivação das propostas da inclusão.

As pesquisas na área de Educação Especial no Ensino Superior ganharam maior enfoque nos últimos cinco anos, o que se justifica pela abordagem das políticas voltadas inicialmente para o ensino básico e médio e que depois de 10 anos, da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem resultado no maior ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior, o que tem transferido para este nível de ensino, as dificuldades encontradas nos níveis anteriores, suscitando o desenvolvimento de mais pesquisas.

Compreendendo a importância do tema na atualidade e da

iniciativa do olhar para potencializar o desenvolvimento da resiliência da pessoa com deficiência como forma de este alcançar o direito igualitário à educação, à autonomia e à independência, a presente pesquisa tem como objetivo descrever o que vem sendo produzido em pesquisas acadêmicas na área de Educação Especial sobre a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e a resiliência.

MÉTODO

Este artigo traz à luz da discussão a inclusão no Ensino Superior, de pessoas com deficiência e a resiliência. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como fonte as páginas eletrônicas de duas revistas da área de Educação Especial, a Revista Brasileira de Educação Especial (Marília/SP) e a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria/RS).

334

As revistas foram selecionadas para o estudo por terem como escopo de publicações, artigos específicos da área de Educação Especial e por suas contribuições científicas para a área. Os indexadores utilizados para pesquisa foram: inclusão, Ensino Superior e resiliência, pesquisados aos pares. Assim, os artigos incluídos foram aqueles que tratassem assuntos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e à resiliência, analisados a partir da leitura na íntegra dos textos encontrados e relacionados ao objetivo da pesquisa.

Foram selecionados artigos publicados no período de 10 anos, correspondente a janeiro de 2008 até janeiro de 2018. O ano de 2008 foi elencado como marco inicial de publicação por corresponder à aprovação do Projeto de Lei nº 180/2008 (Brasil, 2008), que dá maior visibilidade à inclusão no Ensino Superior, como já referido. Já 2017 foi escolhido devido a serem deste ano as publicações mais recentes na área, considerando as produções quadrimestrais (Revista Brasileira de Educação Especial) e trimestrais (Revista de Educação Especial) das revistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As publicações da Revista Educação Especial, no ano de 2008, foram bimestrais e, de 2009 até 2018, foram quadrimestrais, totalizando 29 números publicados. A Revista Brasileira de Educação Especial apresentou publicações quadrimestrais entre os anos 2008 e 2010, já as edições de 2011 e 2017 foram trimestrais, totalizando 36 números.

O levantamento realizado acerca das publicações das duas revistas, entre os anos 2008 e 2018, demonstrou que a Revista Brasileira de Educação Especial publicou neste período 10 artigos relacionados ao Ensino Superior, abordando as diversas faces da inclusão no Ensino Superior, dos quais apenas dois textos apresentaram o tema resiliência, tendo como campo de estudo a escola. Quando pesquisado os termos resiliência e ensino superior, aos pares com o operador bolleano “and”, a pesquisa não retornou nenhum resultado.

Já a Revista Educação Especial, publicou um total de 11 artigos sobre temas relacionados a inclusão no Ensino Superior, dos quais apenas dois discorriam sobre resiliência em temas amplos, sem dar enfoque direto sobre a temática. Quando pesquisados aos pares (termos resiliência “and” ensino superior), a pesquisa também não retornou resultados.

A análise dos dados de ambas as revistas foi realizada por meio da leitura na íntegra dos artigos e posterior registro em forma de fichamento, apontando os objetivos, os métodos e os resultados apresentados nos artigos. Esta análise possibilitou verificar que ambas publicaram inúmeros artigos pautados no processo de inclusão no ensino regular infantil, fundamental e médio. Também foram encontrados artigos que abordam especificamente o público-alvo da Educação Especial, a formação de professores e o atendimento educacional prestado a crianças e/ou adolescentes com sequelas de doenças específicas como por exemplo, a paralisia cerebral.

Observou-se que a pesquisa sobre as pessoas com deficiência no Ensino superior é um campo em expansão, uma vez que a maior parte dos artigos que tratam do Ensino Superior datam dos últimos quatro anos. Esse fato aponta esse nível de ensino como potencial lócus de pesquisa, já que o Brasil vive um processo de expansão do Ensino Superior devido às diversas políticas governamentais. Apesar de a educação já ter sido garantida na Constituição de 1949 e posteriormente na revisão desta, em 1988, a primeira política internacional que influenciou o direcionamento das políticas de educação no Brasil foi a Declaração de Jomtiem, em 1994 (UNESCO, 1994). Conforme esta declaração, o acesso à educação deveria ser garantido pelos governos a toda a população, sem distinções e em todos os níveis de ensino.

336

Entretanto, garantir o acesso, a permanência e conclusão da graduação, de acordo com as prerrogativas dos órgãos governamentais internacionais não foi suficiente, motivo pelo qual outras políticas foram sendo instituídas ao longo dos anos e de acordo com a demanda da sociedade. Este fato suscita mencionar que em 2012, foi instituída a primeira Lei de Cotas, que não incluía as pessoas com deficiência, as quais somente foram instituídas na reserva de cotas nas instituições públicas de nível técnico, tecnológico e superior em 2016, demonstrando a dificuldade em reconhecer os direitos desta população, assim como as suas possibilidades de conquistar uma profissão.

Sobre a resiliência, considera-se a hipótese de que a resiliência é conceito relativamente novo na área da Educação Especial, uma vez que na psicologia e nas ciências sociais é um tema amplamente discutido (AGUILAR; ARJONA; NORIEGA, 2015). Este entendimento pode estar mascarando os trabalhos publicados acerca dos processos psicossociais que envolvem a resiliência, utilizando-se outros termos como sinônimos, como, por exemplo, a superação. Além disso, o enfoque ofertado nas duas revistas específicas da área, pode não abarcar o tipo de discussão realizada por pesquisadores que publicam em outros periódicos científicos.

Em linhas gerais, compreende-se, nos textos analisados, que a resiliência é parte também da inclusão, mas não exclusividade, considerando o histórico de segregação, exclusão e preconceito vivenciado pelas pessoas com deficiência, que necessitaram desenvolver processos resilientes para alcançar seus direitos e melhores condições de vida, mesmo em tempos de inclusão. Entretanto, desenvolver a resiliência não exige a sociedade de prover direitos para essa população e deles serem reivindicados pelas pessoas com deficiência, buscando igualdade de oportunidades. Esse pressuposto parte do princípio que é a sociedade, as políticas e a economia que precisam se adaptar e não ao contrário.

INCLUSÃO E RESILIÊNCIA: DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO SUPERIOR

Neste contexto, observou-se que, a inclusão como um processo que envolve todos os níveis de ensino, tem suscitado aos pesquisadores da área da Educação Especial, maior enfoque para os processos envolvidos com a inclusão no Ensino Superior. Até pouco tempo o acesso ao Ensino Superior era pautado pela dificuldade de acessibilidade e oportunidade, bem como por outros fatores que se desenvolvem desde o princípio da escolarização destes alunos, arrolado por diversas outras dificuldades (AUAD; CONCEIÇÃO, 2009). Contudo com a política de reserva de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior (Lei 13.409/ 2016), essa realidade tende a melhorar, mesmo que a passos lentos.

337

A resiliência como tema considerado inovador no contexto da Educação Especial tem pouco espaço na discussão da área de Educação Especial. Segundo Antunes (2011), a resiliência perpassa distintas esferas sociais e campos de conhecimento que, em comum, abraçam a vida humana e animal, considerando importante compreender que “todos os organismos são dotados de alguma resiliência” (ANTUNES, 2011, p. 17).

Entretanto, é necessário compreender que os processos resilientes fazem parte do cotidiano da sociedade moderna, já que esta vem exigindo cada vez mais do homem sua adaptação às diversas situações e adversidades, geradoras de níveis elevados de estresse, que demandam do sujeito maior flexibilidade cognitiva, que possibilite uma adaptação saudável às realidades vivenciadas (SOUZA, 2008).

Segundo Aguilar, Arjona e Noriega, (2015, p.42) “*Las investigadoras llegan a la conclusión de que en la actualidad todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar resiliencia*”. Essa afirmação, colabora para refletir sobre a exigência de desenvolver processos resilientes a partir das instituições, ofertando suporte para todos aqueles envolvidos com o processo educacional, seja ele em qualquer nível de ensino.

338

De acordo com Antunes (2011), a pessoa ou instituição resiliente deve agregar algumas características como agilidade, poder de sistematização, facilidade em acolher a diversidade, contextualizar o conhecimento e sua cíclica transformação, solidariedade, saber “dar a volta por cima”, ter poder de reajustamento rápido após perturbações, choques ou frustrações e, sobretudo, criar estratégias para superar as dificuldades.

Remetendo o conceito para as Ciências Humanas, em específico para a educação, relevantes apontamentos têm oportunizado o (re)pensar ações educacionais (AGUILAR; ARJONA; NORIEGA, 2015), podendo ser remetidas em benefício da inclusão. Segundo Souza (2008, p. 17), “a resiliência é um processo que não é inato, mas que vai sendo progressivamente construído e integrado pelo sujeito no seu percurso de vida”. Assim, é importante conhecer e aprofundar os estudos deste tema, tendo em vista os processos de desenvolvimento de estratégias, intervenção e proteção contra efeitos adversos causados pelo insucesso, pelas exclusões e pelas dificultosas vivências.

Quanto à identificação dos fatores de risco, Souza (2008, p.

20) assinala que é fundamental compreender quais são os fatores de risco, os processos e os mecanismos que estão envolvidos por detrás da invulnerabilidade aparente revelada. O autor ressalta que somente a partir desse conhecimento será possível saber o que é necessário fazer para promover, em circunstâncias análogas, a resiliência.

A resiliência aplicada no cotidiano escolar para, Garcia (2008, p. 34) e tomando a exemplificação como analogia para o Ensino Superior, está amparada por dois pilares: “um professor que seja um modelo de adulto para a criança” ou para o aluno, tenha ele qualquer idade, e “a aplicação dos processos de promoção da resiliência”. No que tange aos espaços educacionais, entre eles a escola e a universidade, estes processos são importantes para que a criança, o adolescente ou o adulto, seja capaz de vivenciar corajosamente novas situações, até então não vivenciadas, e descobrir capacidades inexploradas. Para tal, é imprescindível observar que o professor deve ser assistido neste processo, de modo que possa dar subsídios para seus estudantes desenvolverem a resiliência (SOUZA, 2008).

339

A resiliência como conceito que envolve as estratégias que os indivíduos desenvolvem para enfrentar seus problemas, considerando que cada pessoa enfrenta as situações de crises de uma forma, acaba direcionando o olhar para a resiliência das pessoas com deficiência (GARCIA, 2008). Nesse sentido, a deficiência implica dificuldades em uma sociedade que não se estruturou para receber pessoas que não correspondessem a norma e, estas dificuldades se “definem, se situam e se concretizam”, segundo Garcia (2008, p. 27), nas interações com o meio.

No contexto que envolve a deficiência e os processos resilientes, a deficiência não estará direcionada ao déficit, mas estará orientada pelas potencialidades de cada indivíduo e pelo modo como ele se relaciona com o meio. No entanto, isso exige que a família, os professores e os colegas, principalmente, deem os subsídios, o amparo e a confiança necessários para que esta pessoa possa enfrentar as

adversidades (GARCIA, 2008).

O desenvolvimento do ser humano está pautado nas diversas transformações sofridas por ele. Dessa forma, as fases iniciais do desenvolvimento infantil serão os balizadores das atitudes tomadas na vida adulta. Para Maia e Williams (2005), reconhecer os fatores de risco e os fatores de proteção para a saúde mental da criança é fundamental para que estes desenvolvam a capacidade de superar os obstáculos ao longo da vida.

Tratando-se de pessoas com deficiência as relações de confiança estabelecidas são essenciais para alcançar a superação de problemas. Nesse sentido, Garcia (2008) aponta que os processos que envolvem a resiliência perpassam fundamentos que abarcam a família, a confiança em si mesmo e nos outros, a criatividade que permite dar respostas ao enfrentamento dos problemas, a atitude frente a estes, a responsabilidade pelos seus atos, sejam positivos ou negativos, a liberdade para tomar atitudes e a espiritualidade.

340

Nas instituições de Ensino Superior e nos demais espaços, visando o atendimento de estudantes com as mais diversas dificuldades educacionais, têm em seu quadro profissionais de variadas áreas do conhecimento, que poderão auxiliar o estudante a desenvolver a resiliência. Para tanto, Aguilar; Arjona e Noriega, (2015, p.45), sugerem que conhecer os fatores que estão envolvidos com a vida acadêmica e pessoal do estudante, são importantes para direcionar o acompanhamento e ofertar suporte para desenvolver e “*implementar intervenciones educativas focalizadas que estimulen la resiliência*”.

Esse argumento, pode facilmente ser traduzido pelas orientações ofertadas por Pimenta e Anastasiou (2014), no que se refere a prática docente, nas diferentes situações. As autoras apontam a necessidade de o docente conhecer seus estudantes e suas realidades para que possa qualificar sua prática pedagógica, ofertando suporte para a conclusão de seus estudos.

Além disso, Garcia (2008) supõe que um recurso a ser utilizado

para potencializar o acontecimento de experiências resilientes está fundamentado nos princípios da logoterapêutica, que está apoiado na dimensão espiritual do ser, na qual se supõe que possa ser melhor compreendida a origem da resiliência. Conforme a teoria logoterapêutica de Viktor Frankl (1905-1990), todo ser humano tem um potencial para resistir e conta com fortalezas em seu interior que lhe permite superar situações adversas à medida que elas vão se apresentando ao longo da vida (GARCIA, 2008, p. 26). O mesmo autor aponta que se utilizar deste conceito é pensar a pessoa com deficiência não como vítima, mas como alguém o qual a vida questiona “qual o sentido do sofrimento?”, dando a ele a oportunidade de crescer por meio da adversidade e (re)pensando suas respostas ao mundo frente às desafiadoras dificuldades (GARCIA, 2008, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a constante transformação da sociedade é fundamental que a pessoa com deficiência busque, de alguma forma, estar consciente de sua participação social, tendo em vista a instigante busca por espaços de convivências que permitam uma vida de qualidade. É importante compreender que os desafios e as adversidades da vida contemporânea são constantes e atingem a todos os cidadãos, mas o diferencial das pessoas aqui referidas está no enfrentamento de situações e conflitos nas diversas situações de sua vida, tanto nas questões pessoais e familiares quanto na sua vida escolar e profissional.

Pensando na pessoa com deficiência que ingressa no Ensino Superior, sua autonomia e seus constantes processos de autoconhecimento são importantes para seu sucesso acadêmico. Sucesso esse, instituído por uma sociedade que está pautada em um modelo de capital, que está sempre a busca de qualidade e competitividade. Vale lembrar que esses processos resilientes não são

exclusividade da pessoa com deficiência, na atualidade, no contexto socioeconômico, desenvolver a resiliência tem sido uma exigência social para todos.

Entretanto, deve-se compreender que no Ensino Superior o estudante precisa possuir uma dinâmica de estudos que atenda às demandas de um curso, para o que é necessário a autonomia e a motivação para exercê-la e conduzi-la de maneira saudável, sem gerar sofrimento psíquico. Os momentos de encontro consigo, de autoconhecimento, também estão atrelados à motivação e ao (re) pensar as dificuldades encontradas na busca pelo enfrentamento e pela possível superação das adversidades.

A resiliência e a inclusão estão intimamente relacionadas. A pessoa com deficiência, incluída no Ensino Superior, pode ter experiências de resiliência de forma autônoma ou também com conduções e acompanhamentos de redes de apoio (espaços na instituição destinados ao apoio ao estudante). Compreende-se que o desenvolvimento de uma postura de mudança, para o enfrentamento adequado/saudável das adversidades, é importante para que se alcance a inclusão e isso não é atribuição apenas das pessoas com deficiência que lutam pelos seus direitos, mas de uma sociedade que respeite os seres humanos a partir de suas singularidades.

Além disso, refletir sobre a resiliência e a inclusão de pessoas com deficiência, suscitou outro questionamento, que se refere a compreender qual a real necessidade de desenvolver processos resilientes, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para a população em geral. Não seria essa uma premissa assentada em um modelo de sociedade que está pautado pela competitividade e pelo lucro? Esse questionamento emerge, mas não é pauta de discussão deste artigo, somente é lembrado uma vez que suscita novas pesquisas e reflexões, possíveis para estudos futuros.

Referências

ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AGUILAR, Guadalupe N.; ARJONA, Braulio A.; NORIEGA, Gisèle A. La resiliencia en la educación, la escuela y la vida, **Perspectivas docentes**, n. 58, p. 42-48, 2015. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>>. Acesso em: 21 maio 2018.

AUAD, Juliana C., CONCEIÇÃO, Maria I.G. (2009). Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p. 213-224, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06 nov.2017.

343

FELIPE, Joel P. Inclusão nas novas Instituições de Ensino: Reflexões sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para pessoas com deficiência na UFABC. In.: ZIMERMAN, Artur. **Ações afirmativas e educação para pessoas com deficiência**. Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 21 mar. 2018.

GARCIA, Silvana C. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.21, n. 31, p. 25-36, 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7>>. Acesso em: 21 mar.2018.

MAIA, J.M.D., WILLIAMS, L.C.A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Revista Temas em Psicologia**, v.13, n. 2, p. 91-103, 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002>. Acesso em: 21 mar.2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROCHA, Thelma B.; MIRANDA, Theresinha G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>> Acesso em: 21 mar. 2018.

SOUZA, Carolina S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, p.09-24, 2008. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949002.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2018.

Fontes: Alegreya, Gloucester MT
Formato: 18x24cm, com tiragem de 1000 exemplares
Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²
Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2018
