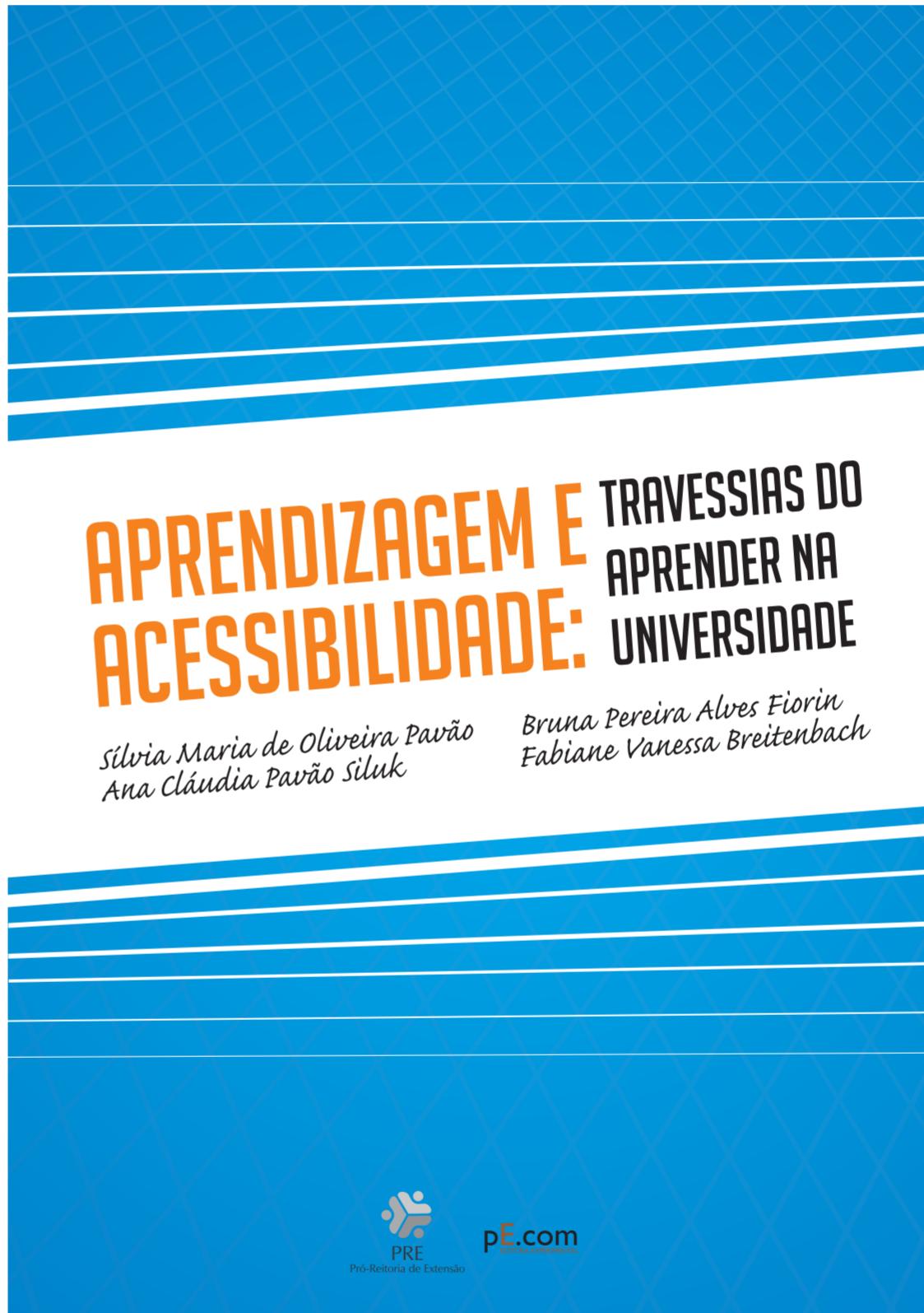




APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE: TRAVESSIAS DO APRENDER NA UNIVERSIDADE

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Bruna Pereira Alves Fiorin
Ana Cláudia Pavão Siluk
Fabiane Vanessa Breitenbach



APRENDIZAGEM E TRAVESSIAS DO ACESSIBILIDADE: APRENDER NA UNIVERSIDADE

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Bruna Pereira Alves Fiorin
Ana Cláudia Pavão Siluk
Fabiane Vanessa Breitenbach
(Organizadoras)

APRENDIZAGEM E TRAVESSIAS DO ACESSIBILIDADE: APRENDER NA UNIVERSIDADE

1^a EDIÇÃO



Pró-Reitoria de Extensão

Santa Maria
2015

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.160/98. É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização por escrito da editora.

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

Título

Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade

Edição, preparação e revisão
Marília de Araújo Barcellos

Projeto gráfico e diagramação
Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Erick Corrêa Castro; Magnos Cassiano Casagrande

Supervisão de acabamento e impressão
Magnos Cassiano Casagrande

A654 Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade / Sílvia Maria de Oliveira Pavão ... [et al.] organizadoras. – 1. ed. – Santa Maria : UFSM, Pró-Reitoria de extensão, pE.com, 2015. 497 : il. ; 20 cm.

ISBN: 978-85-67104-06-5

1. Educação 2. Ensino superior 3. Política educacional 4. Inclusão escolar 5. Aprendizagem 6. Acessibilidade I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 378.014.53

Sumário

09 Apresentação

Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Bruna Pereira Alves Fiorin; Ana Cláudia Pavão Siluk; Fabiane Vanessa Breitenbach

PARTE 1 - UNIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

15 Estratégias de aprendizagem e permanência no ensino superior

Andreia Ines Dillenburg

29 Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem na educação superior

Bruna Pereira Alves Fiorin; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

41 Canto-mão: de que corpo falamos?

Elisane Maria Rampelotto; Ana Maria Filipini Rampelotto

53 O sujeito aprendente no ensino superior: um olhar interdisciplinar

Fernanda Guedes Porto; Daniela Couto Nobre

67 Aprendizagem do curso básico de libras

Juliana Corrêa de Lima; Carine Martins Barcellos; Mariléia Lúcia Stolz

79 Psicologia no contexto universitário

Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

89 Atendimento psicológico a estudantes universitários: experiência de

uma profissional que atua no núcleo de apoio ao estudante da UFSM
Lizinara Pereira da Costa

103 Da linguagem matemática à uma língua visual: estratégias para interpretação de disciplinas de matemática avançada para alunos surdos no ensino superior

Raisa de Matos Elsner; Gabrielle Messerschmidt Schuster

115 O uso da agenda como estratégia psicopedagógica na educação superior

Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Bruna Pereira Alves Fiorin

PARTE 2 - UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 131 Educação inclusiva: uma responsabilidade compartilhada na universidade**
Amanda do Prado Ferreira Cesar; Carolina Terribile Teixeira; Mariane Carloto da Silva
- 141 Ações inclusivas no Instituto Federal Farroupilha: significações de um percurso histórico institucional**
Bruna de Assunção Medeiros; Gisiele Michele Welker; Edison Gonzague Brito da Silva; Sidinei Cruz Sobrinho; Vantoir Roberto Brancher
- 155 Inclusão no ensino superior: o uso de recursos da internet no atendimento educacional especializado**
Clariane do Nascimento de Freitas
- 169 Um olhar sobre a educação inclusiva e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior**
Evelyn da Rocha Bueno; Taciana Uecker; Bruna P. Alves Fiorin; Rafael Menezes Alves
- 179 Inclusão social e ética: o caso da genitália ambígua, uma questão além do anatômico**
Franciele Pereira Madeira; Cíntia Pavão Gomes; Gabriela Gindri Dorneles
- 191 Da escola para a universidade: a demonstração da desigualdade social e da exclusão**
Gabriel Maçalai; Bianca Strücker
- 207 Sociedade de adaptação e inclusão: a educação especial frente às novas tecnologias**
Graziela Marafha Kaus; Aline Dalm Bem Venturini
- 217 O aluno surdo na educação superior: discussões acerca de um projeto político pedagógico inclusivo**
Natana Pozzer Vestena
- 233 Educação inclusiva e educação especial: interfaces da pedagogia da diversidade no contexto universitário**
Simoni Timm Hermes; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin; Eliana da Costa P. de Menezes
- 245 O saber e o poder na relação docentes e discentes com deficiência: avaliação da aprendizagem**
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

- 259 Acompanhamento dos alunos com indicadores de AH/SD na UFSM**
Tatiane Graziela R. Garcia; Taís Marimon Barbier; Nara Joyce W. Vieira
- 271 Contribuições do educador especial na inserção de uma criança com baixa visão na equoterapia: relato de caso**
Vanessa Rampelotto de Azevedo; Nara Joyce Wellausen Vieira
- 281 Tecnologia Assistiva: para uma inclusão no ensino superior**
Zanandrea Guerch da Silva; Ana Cláudia Pavão Siluk

PARTE 3 - UNIVERSIDADE E ESCOLA

- 293 Estágio curricular supervisionado: teoria e prática em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do campo**
Daniele Barros Vargas Furtado; Estela Maris Giordani
- 307 Prevalência de baixa acuidade visual em escolares do sistema público municipal de Santa Maria e sua relação com a dificuldade de aprendizagem**
Elisane Maria Rampelotto; Adriane Melara; Bruno Botton; Eloisa Unfer Schmitt Botton
- 321 Trocas de saberes e vivências entre academia e escola através do estágio de licenciatura em química**
Gabriella Eldereti Machado
- 331 Parceria entre universidade e escola por meio do projeto de pesquisa “Acessibilidade na educação”**
Joyce Santiago de Moraes; Cássia de Freitas Pereira; Angélica Regina Schmengler; Carolina Terribile Teixeira; Soraia Napoleão Freitas
- 341 Escola e universidade: sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência física motora**
Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão
- 357 Educação inclusiva e a formação docente: reflexões sobre a aproximação universidade-escola e as implicações para o trabalho dirigido ao aluno com altas habilidades/superdotação**
Priscila Fonseca Bulhões; Taís Marimon Barbieri; Tatiane Negrini; Leandra Costa da Costa; Soraia Napoleão Freitas

PARTE 4 - UNIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE

- 375 Observando a acessibilidade em MOOCs: um olhar sobre o percurso vídeoaula**

Ana Cláudia Pavão Siluk; Ângela Balbina Picada Roveder; Bárbara Zanini Panta

- 393 Núcleos de acessibilidade: desculpe, não conheço!**

Cristian Evandro Sehnem

- 407 Desenvolvimento e implementação de recursos de acessibilidade no leitor de tela NVDA para auxiliar a inclusão de pessoas com deficiência visual**

Davi Braga da Cruz; Paloma Alinne Alves Rodrigues

- 417 Comunidades virtuais inclusivas: acessibilidades na perspectiva de alunos com limitações visuais**

Eduardo Dalcin; Ana Cláudia Pavão Siluk

- 433 Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações**

Fabiane Vanessa Breitenbach; Fabiane Adela Tonetto Costas

- 449 Acessibilidade e alteridade surda: cenas do cotidiano docente e discente na Universidade Federal de Santa Maria**

Giovana Krause da Silva; Elisane Maria Rampelotto

- 463 A atuação do tradutor intérprete educacional no contexto do ensino superior**

Ravele Bueno Goularte; Jussara Maite Moraes Esmerio; Renata C. da Rosa da Silva

- 475 Criação de um protótipo de cão-guia robótico para potencializar a inclusão social de pessoas com deficiência visual (DV)**

Wu Liang Kuan; Paloma Alinne Alves Rodrigues

- 487 A inclusão e a acessibilidade arquitetônica no Instituto Federal Farroupilha: relato de uma prática**

Gisiele Michele Welker; Bruna de Assunção Medeiros; Cristina Silva Feltrin; Sidinei Cruz Sobrinho; Vantoir Roberto Brancher

Apresentação

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ...
Que já têm a forma do nosso corpo ...
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares ...*

*É o tempo da travessia ...
E se não ousarmos fazê-la ...
Teremos ficado ... para sempre ...
À margem de nós mesmos...*

FERNANDO TEIXEIRA DE ANDRADE

Muitas foram as travessias que a humanidade fez em busca da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Incursões estas que são significadas e mediadas pela vivência entre os seres humanos e pela interação destes com o meio ambiente. Entretanto, muitas travessias ainda devem acontecer e a universidade destaca-se como um espaço propício para instigar esse debate.

Discutir a relação da universidade com a aprendizagem, com a educação inclusiva, com a acessibilidade e com a escola pode, em tempos de discursos inclusivos, remeter ao senso comum, ao já sabido. Contudo, debater essas temáticas é cada vez mais urgente se considerarmos que muitos estudantes ainda encontram dificuldades para a sua aprendizagem, seja na escola ou na universidade.

Envolvidas e preocupadas com a promoção da aprendizagem, da acessibilidade e da educação inclusiva na escola e na universidade, e com o intuito de oferecer à comunidade uma obra atualizada e diversificada, organizamos esse livro dividido em quatro partes: Universidade e Aprendizagem, Universidade e Educação Inclusiva, Universidade e Escola, Universidade e Acessibilidade.

Não há possibilidade de pensar a universidade sem pressupor a aprendizagem. Contudo, a aprendizagem não é igual para todos, não se produz e não se mostra da mesma forma. Acreditando que as diferentes formas de aprender e ensinar, e as diferentes aprendizagens atravessam a universidade e precisam ser compreendidas e valorizadas nesse espaço, buscamos, na Parte I - Universidade e Aprendizagem, contemplar esses diferentes saberes da academia.

Nesse contexto de valorização de saberes, a universidade é espaço propício para promover e discutir a educação inclusiva, tanto por ser um espaço de formação profissional quanto pela incumbência de acolher todos, independentemente das características pessoais. É inegável o papel da universidade como propulsora de uma educação e de uma sociedade mais inclusiva. Por isso, sistematizar e divulgar as ações que ela vem fazendo nesse sentido é o que pretendemos na Parte II Universidade e Educação Inclusiva.

A Parte III desta obra, Universidade e Escola, apresenta estudos que aproximam esses dois espaços de construção do conhecimento. Ainda que presentes em nosso cotidiano, a escola e a universidade permaneceram muito distantes uma da outra, o que reforça a importância de socializar o que é produzido em colaboração entre esses espaços, proposta na terceira parte dessa obra.

No contexto da educação inclusiva nos aproximamos profissionalmente da categoria que hoje consideramos público-alvo da Educação Especial - as pessoas com deficiências, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com altas habilidades/superdotação. Ao falar da educação desse público é recorrente, então, pensar também em acessibilidade. Considerando esses aspectos, evidencia-se, tanto no contexto escolar quanto no universitário, que a acessibilidade é imperativo para que a aprendizagem ocorra, e muitas investigações têm sido realizadas no sentido de promove-la. Assim, conhecer essas pesquisas e anunciar-las é nossa intenção na Parte IV dessa obra.

Esperamos que esse livro possa contribuir para as discussões e investigações sobre as temáticas aqui apresentadas, subsidiando e colaborando para o fazer profissional dos interessados, de modo que outras travessias sejam empreendidas na busca por melhores possibilidades de aprendizagem e acessibilidade preconizadas nas políticas educacionais.

As organizadoras

PARTE 1

UNIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

Estratégias de aprendizagem e permanência no ensino superior

Andreia Ines Dillenburg

Educadora Especial. Especialista em Gestão Educacional. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Linha de Pesquisa de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. andreia.ines.d@gmail.com

Diferentes movimentos mundiais e nacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos- Conferência de Jomtien – 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994 têm impulsionado políticas e ações que problematizem o acesso de todos aos espaços de ensino. Em nível nacional ocorre um movimento de construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de eliminação de barreiras (BRASIL, 2010).

As instituições devem desenvolver ações que contemplam a acessibilidade, ações que são complexas e demandam um trabalho coletivo entre cursos, gestão da instituição, estudantes, professores e os núcleos de Acessibilidade. O ingresso na UFSM é amparado pela **Resolução nº 011/07**, a qual prevê a reserva de 5% do processo seletivo vestibular para estudantes com deficiência (UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria, ...2007).

Neste sentido, a UFSM desenvolve desde o ano de 2008 por meio das ações do Núcleo de Acessibilidade o acompanhamento de estudantes ingressantes pelas Cota B. No ano de 2014, com o intuito de suprir a demanda que aumenta a cada ano foi implementado o Programa de Atendimento Educacional Especializado, o qual conta com três Educadoras Especiais que atenderam no segundo semestre de 2014 um total de 17 estudantes, totalizando 150 atendimentos.

Dentre as atividades de acompanhamento dos acadêmicos são desenvolvidas orientações pedagógicas e a elaboração de produtos que possibilitem facilitar e orientar os estudantes em suas atividades de estudo. Neste artigo buscaremos apresentar os suportes legais e teóricos para a implementação do Atendimento Educacional Especializado-AEE na UFSM e a intencionalidade pedagógica de um dos produtos desenvolvidos pelo projeto.

DESENVOLVIMENTO

Na atual conjuntura das políticas públicas verifica-se uma mudança na trajetória da escolarização de pessoas com deficiência.

Neste sentido o documento Orientador do programa INCLUIR, que visa subsidiar financeiramente as ações de inclusão nas instituições de ensino superior verifica-se um crescimento de 2003 a 2011 de 358% nas matrículas. Há de acordo o texto do *Programa Incluir* uma necessidade de

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL 2013, p. 11).

Esta plena participação deve ser propiciada a todos, não somente aos estudantes com deficiência. Relaciona-se diretamente com questões de cidadania, a ONU (2007) afirma que Direitos humanos são direitos de todos, embora se façam necessárias nuances específicas para grupos mais vulneráveis e antes relegados à periferia dos fatos. Sonza et al(2013) apresenta que de acordo com o Censo 2000 a taxa de alfabetização, dentre as pessoas com algum tipo de limitação equivale a 72%. Demonstrando que há avanços e desafios para a aprendizagem de pessoas com deficiência, pois com uma demanda maior ocorre a necessidade de mais estrutura e ações que consigam efetivar a inclusão dos estudantes.

Do aspecto legal, a nível Federal o acesso aos espaços escolares é garantido por diversas leis, tomemos como base a Constituição Federal de 1988; o Decreto nº 3209 que regulamenta a Lei nº 7853/89; a Portaria 1793/94; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; o Decreto nº 3298/98 Aviso Circular 277/96; a Portaria nº 1679/99 MEC reeditada pela Portaria nº 3284/03; o Plano Nacional de Educação – PNE/2001- Lei nº 10.172/ 2001; o Decreto Federal

5296/2004; e o documento mais atual – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Resolução N. 011/07.

Na atual conjuntura das políticas de Acessibilidade no ensino superior Programa Incluir propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). Verificamos que as ações de permanência também buscam estabelecer ações para combater a crescente evasão no ensino superior. Ações estas que precisam ser pensadas e desenvolvidas para garantir o acesso, permanência e a promoção da aprendizagem dos estudantes. O que precisa estar esclarecido que as ações não podem apenas focar os números (menos desistências), mas sim a busca por real produção de conhecimento.

De acordo com as normas do programa INCLUIR o termo acessibilidade corresponde a condição para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. As ações previstas pelo programa INCLUIR são fundamentais e norteadoras para a concretização do processo de inclusão, no entanto verificamos que existem algumas falhas na distribuição dos recursos destinados a instituições. No que tange a verba, o mesmo não realiza uma distinção entre as instituições que possuem ações afirmativas e as demais. O repasse é proporcional ao número de alunos gerais da instituição, o que ainda necessita ser repensando para que as verbas acompanhem a demanda de acessibilidade de cada instituição.

O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência -Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência prevê ações específicas para a Educação de pessoas com deficiência. Delimitando que a pessoa com deficiência possui acesso ao sistema educacional em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Possuindo os seguintes objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (ONU, 2007, p. 28)

Uma das alternativas para viabilizar a inclusão e promoção da aprendizagem dos estudantes é por meio de ações que possibilitem a autonomia dos mesmos. Gebrim (2014) orienta que o aluno tem o dever de fazer sua parte do seu processo de aprendizagem.

Uma das propostas desenvolvidas na UFSM é a implementação do projeto do Atendimento Educacional Especializado- AEE. O qual em suas ações visa garantir a permanência e viabilizar a promoção da aprendizagem dos estudantes que ingressaram pela COTA B na instituição. Verifica-se que são objetivos AEE de acordo com o Decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011.

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

De acordo com Sonza et tal (2013) o atendimento educacional especializado refere-se ao conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados na instituição que visam prestar de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, devendo integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com

as demais políticas públicas.

O que pressupõe ações de conscientização frente a toda a comunidade acadêmica, possibilitando uma efetiva inclusão. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que orienta 8 itens no artigo 13 sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, dos quais destaca-se

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Verificando-se que no ensino superior, dentre as ações dos profissionais do AEE dos Núcleos de Acessibilidade estas orientações carecem de ser observadas. O MEC propõe a implementação e adaptação de recursos para os estudantes atendidos pelo AEE, buscando melhorar o desempenho dos estudantes.

As práticas junto aos acadêmicos demanda um plano de ações e de medidas que consigam atender as reais demandas. Neste sentido dentro do projeto do AEE desenvolve-se a utilização das Tecnologias Assistivas as quais visam auxiliar os acadêmicos em seu processo de aprendizagem.

Embora as ações de permanência devam ser pensadas para todos os acadêmicos, ocorre o que Lavarda (2014) nos expõe, a necessidade de um olhar mais específico aos estudantes com deficiência, posto que estes encontram, na maioria das vezes, necessidades de adaptação mais particulares. Estas adaptações são consideradas Tecnologias Assistivas, as quais baseiam-se em disponibilizar recursos e serviços

que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência. Sonza et tal (2013) apresenta que as Tecnologias Assistivas se referem ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribuem para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social. Nesta perspectiva acabam sendo um recurso muito utilizado no Atendimento Educacional Especializado e fora dele, possibilitando maior independência e autonomia aos acadêmicos.

O que necessita ser enfatizado é que estes recursos devem ser pensados na singularidade de cada pessoa e a sua deficiência, para que consiga realmente auxiliar os acadêmicos, seja nas atividades profissionais e pessoais. Algumas tecnologias possuem alto custo de execução e manutenção, outras necessita de cursos preparatórios, sendo assim necessitamos avaliar juntamente com a pessoa se estas serão viáveis economicamente e também dentro da rotina e espaços que este acadêmico transita. Sonza et al(2013) apresenta que apesar de as Tecnologias Assistivas facilitarem a autonomia pessoal e possibilitarem acesso a alguns ambientes, algumas delas ainda apresentam um custo muito alto, inviável à realidade brasileira.

Encontramos diferentes Tecnologias Assistivas que podem se de ordem:

1. Mecânicas, ferramentas;
2. Adaptadas e/ou Artesanais;
3. *Softwares*, programas de computador e aplicativos;

Um ponto que gostaríamos de ressaltar é que estas tecnologias devem ser selecionadas e utilizadas a favor do estudante, com o seu consentimento. E neste sentido notamos que a interação e conhecimento entre os profissionais e acadêmicos deve ser constante, nas Ações do AEE da UFSM buscou-se promover encontros semanais com os estudantes. Buscando compreender as suas demandas e percepções frente as atividades acadêmicas. É importante destacar que

os acadêmicos da universidade, já vem de uma trajetória de estudos significativa, a maioria já possui seu método de estudo e ferramentas delimitadas.

Nos encontros os exercícios de escuta e de investigação te demonstrado ser bastante produtivos. Verifica-se que com as orientações, em muitos momentos, o próprio acadêmico pode buscar novas alternativas de estudo e assim melhorar sua qualidade de vida.

Nos atendimentos semanais do AEE os estudantes são questionados e podem expor suas dúvidas, necessidades e rotinas e desta forma, consegue-se adequar o instrumento e a técnica. Destes encontros e das demandas de estudantes surgiu a ideia de desenvolver um Glossário, no qual o estudante pudesse anotar os conceitos, fórmulas e teorias de acordo com o conteúdo que está cursando.

O Glossário foi desenvolvido junto as práticas do AEE, com os estudantes que possuíam dificuldades de organizar seu material e os conteúdos disponibilizados nas disciplinas. Estas diferentes situações e comportamentos que impulsionavam outras, como a perda de conteúdos, estudo superficial da matéria em virtude do pouco tempo que direcionavam para estas atividades. O aumento de situações de desânimo e ansiedade era notável no período que antecedia a prova, fazendo com que os estudantes não obtivessem resultados de acordo com o seu potencial. Estas demandas eram recorrentes em muitos atendimentos e delas surgiu a necessidade de busca de alternativas que melhorassem a organização, aprendizagem e autonomia do acadêmico.

Muitos estudantes realizam atividades de resumo e elaboração de mapas mentais, os quais tem demonstrado que estas ferramentas auxiliam na compreensão dos estudos. Outro fator observado relacionava-se a disciplina dos acadêmicos com os estudos, os quais muitas vezes alegavam não sentir motivação de seguir o método tradicional de resumir no caderno. Moran (2000, p.17) afirma que

As mudanças na educação também dependem dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo. Estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiro da caminhada do professor-educador.

Compreendendo que assim como o autor que a motivação é um fator importante para o processo de aprendizagem, busca-se sempre que possível dinamizar e adequar os planos de estudo do estudante ao que busca um equilíbrio entre aprendizagem e bem-estar.

Neste sentido, os encontros visam conhecer o estudante e melhora o entendimento do mesmo sobre a sua aprendizagem, metas e demandas. Foram inseridas duas propostas, baseadas em estratégias que os estudantes já utilizavam e afirmavam ser as que mais lhe traziam bem-estar para estudar. A primeira proposta relacionava-se ao uso de tabelas para sintetizar os conteúdos, e a segunda a utilização de um glossário.

As estratégias da elaboração da tabela pedagógica buscavam a construção contínua um arquivo Microsoft Word de acordo com os conteúdos das disciplinas. A vantagem observada eram que as informações poderiam ser acessadas por computador, tablet ou smartphone, e-mail. A figura abaixo demonstra uma tabela preenchida por estudante durante o AEE, como demonstra a figura 1

Glossário das Contábeis		01
Nome	Significado	
Análise de Custos	Tem por finalidade mostrar os caminhos a serem percorridos na prática da gestão profissional de um negócio.	
Análise Marginal	Consiste em técnicas para determinar que mudanças nos custos, receitas e lucros podem ser esperadas em razão das alterações que possam vir a ocorrer na atividade da empresa;	
COM	Comissões	
Custeio Direto	São inicialmente deduzidos das receitas para apuração do lucro marginal.	
Custeio Meta	É um processo de planejamento de lucros, preços e custos que parte do preço de venda para chegar ao custo, razão pela qual diz-se que é o custo definido de fora para dentro.	
Custeio por Absorção	Consiste na apropriação de todos os custos de produção aos bens elaborados, e só de produção; todos os gastos relativos ao esforço de produção são distribuídos para todos os produtos ou serviços feitos.	
Custeio variável	São agregados aos produtos seus custos variáveis, considerando-se os custos fixos como se fossem despesas.	

Figura 1 - Tabela Pedagógica do Word

A segunda alternativa, que utilizava material concreto, visava atingir os estudantes que preferem escrever em folhas, fazer resumos a mão. A proposta da criação de um Glossário de termos agradou os estudantes e demonstra peculiaridades. Uma delas é a de que alguns acadêmicos relataram que enquanto realizam atividades no computador, em muitas situações acabavam acessando sites e redes sociais que diminuíam a sua capacidade de rendimento e concentração. Muitos não resumiam com as próprias palavras e ideias, somente copiavam e colavam, sem analisar o conteúdo. Necessitando desta forma seguir as orientações de desligar os aparelhos eletrônicos e utilizar estas ferramentas manuais, para que desta maneira obtivessem êxito em seus estudos.

Buscando a definição do termo Glossário o dicionário Aurélio nos apresenta que o mesmo é um dicionário com diversos termos desconhecidos, como palavras técnicas, em outro idioma, e etc., sendo um termo oriundo do latim. O glossário é uma lista, geralmente em ordem alfabética, que dá o significado das palavras. Com as adaptações dos atendimentos o glossário pode ser utilizado para termos, conceitos e fórmulas.

Procurou-se desenvolver uma ferramenta de baixo custo e fácil acesso para que o estudante pudesse verificar que há soluções simples e econômicas para desenvolver um bom método de aprendizagem.

As duas propostas, tabela de dados e o glossário, enquadravam-se dentro destes quesitos de custo e acesso. Verificando-se que 80% dos estudantes adaptaram-se melhor ao Glossário, que para a sua elaboração exige de que o acadêmico realize uma organização e síntese dos conteúdos que estão sendo debatidos em aula. Gebrin (2014) apresenta que na hora da síntese é necessário procurar os princípios, as causas, e finalmente do conteúdo, buscando sempre estabelecer os pontos chaves e as conclusões. Este movimento de estudos demanda que cada estudante retome e reflita sobre o conteúdo e construa conexões com os conhecimentos que já possui.

Para a elaboração do produto definiu-se que alguns itens seriam adequados para formar o KIT de orientações para futuros alunos. A imagem 2 demonstra o Kit montado com os seguintes itens:

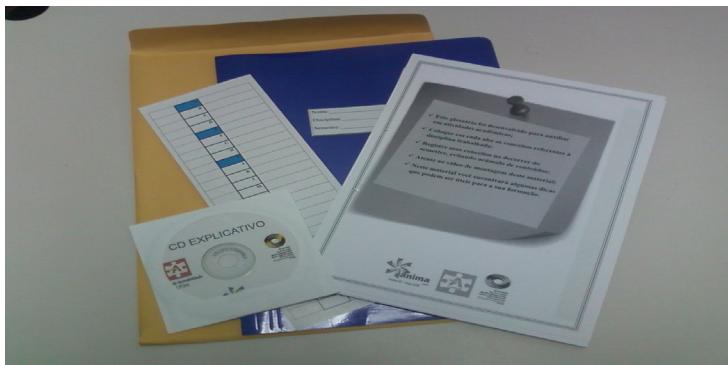


Figura 2- Kit Glossário

- Cd Explicativo de montagem com Legenda e versão acessível em LIBRAS e para Cegos.
- Adesivo de letras;
- Adesivo de identificação;
- Folhas divisórias com orientações;
- Folhas para anotações;
- Pasta organizadora.

O glossário possibilita ser utilizado para a síntese de termos, fórmulas, conceitos, podendo desta forma ser utilizado por diferentes cursos e áreas do conhecimento.

Na fase inicial foram disponibilizados Glossários para 03 estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, Matemática e Administração, ressaltando-se que estes acadêmicos eram acompanhados nas atividades do AEE. Destes apenas 02 utilizaram o instrumento até o final do semestre, obtendo um avanço significativo quanto a sua aprovação, organização e rendimento de estudos.

O instrumento também foi aplicado no segundo semestre com uma turma de Cálculo II, com 15 acadêmicos do curso de Física,

Meteorologia, durante o segundo semestre de 2014 e terá continuidade em 2015 para que possamos verificar os impactos a longo prazo deste instrumento. Os dados preliminares deste estudo demonstram que os estudantes melhoraram seu desempenho acadêmico e que 93% (14 acadêmicos) desejaram continuar a utilizar este instrumento.

CONCLUSÃO

Buscar ações de permanência e aprendizagem no ensino superior deve ser uma constante nas práticas da instituição. Verifica-se a necessidade de implementação e reforço de grupos e projetos que consigam realizar um suporte aos estudantes.

Torna-se imprescindível pensar ações e políticas que valorizem a permanência e aprendizagem no ensino superior. Neste sentido as ações do governo federal e das instituições de ensino superior devem buscar constante aperfeiçoamento das ações e políticas para garantir a promoção da aprendizagem. Uma das possibilidades apresentadas aos estudantes demonstrou que com a síntese dos conteúdos o instrumento Glossário proporcionou um acesso rápido para dúvidas. Sendo uma ferramenta muito útil para os estudos nos dias que antecedem as atividades avaliativas. Um dos objetivos deste produto visava que o mesmo fosse de baixo-custo, que se possibilita uma construção contínua e com síntese dos conteúdos.

Uma orientação que se considera importante é a de que o estudante enquanto estiver fazendo uso do Glossário possa ser orientado e acompanhado em seus estudos, seja por um profissional do AEE, ou pelo docente e os monitores de disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Incluir**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>> Acesso em: 15 fev. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____ . **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>> Acesso em: 15 fev.2015.

_____ . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96 de 20 de dezembro** de 1996. Disponível em: < http://portal.MEC.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em 15 maio 2013.

_____ . **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 17 fev. 2014.

_____ . **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001

_____ . **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014

_____ . Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1.

GEBRIN, Leiliane Bernardes. **Aprenda a estudar um guia para o sucesso do estudante.** Disponível em: <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/arquivos/aprendaestudar.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2014

_____ . **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.** Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

LAVARDA, Eliani Sperendoni. **O currículo e a Inclusão na Educação**

Superior: Ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência -Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2007. Disponível em: http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf. Acesso em: 15 fev. 2015.

SONZA, Andréa Poletto (Org.) ... [et al.]. **Acessibilidade e tecnologia assistiva : pensando a inclusão sociodigital de PEs.** / 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos. 1990.**

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teto/ue000108.pdf>>. Acesso em 26 de janeiro de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Res. nº 011/07.** Santa Maria, 2007.

Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem na educação superior

Bruna Pereira Alves Fiorin

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação;
Servidora Técnico-administrativa em Educação no cargo de Pedagoga na
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). brualves_22@yahoo.com.br

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Educadora Especial, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Inovação e
Sistema Educativo, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavão@gmail.com

Ingressar em uma Instituição de Ensino Superior é uma grande conquista. Enfrentar os desafios que esse espaço de ensino, pesquisa, extensão, aprendizagens e socialização apresenta é outro êxito.

Nesse cenário de grandes possibilidades de crescimento pessoal e profissional, também se encontram grandes dificuldades, e

O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial (TEIXEIRA et al., 2008, p. 186).

É preciso compreender como são essas escolhas feitas pelos estudantes, como eles estão se reconhecendo nos cursos, nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem e, assim, poder contribuir com seu desenvolvimento.

Ressalta-se que cada ser humano tem uma forma de aprender, seu estilo, interesses, recursos, oportunidades. Entretanto, é válido reconhecer aquilo que caracteriza a essência de ser um ser humano. Seu modo de aprender as coisas no mundo responde aos processos da senso-percepção. Decorre desse constructo que, para aprender, depende-se da linguagem, afetividade, pensamento, motivação, cognição entre outros. Estudos de natureza didática e psicológica recomendam tacitamente que “partir daquilo que o aluno possui, potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece sua autoestima (COOL et al., 2001, p.53).

Nesse âmbito, o sujeito, ao sentir-se parte do processo de aprendizagem pode, com maior eficiência, manifestar interesse pelo conteúdo a ser aprendido e, logo, obter um bom desempenho nas atividades acadêmicas.

Considerando essas questões e entendendo o rendimento e desempenho acadêmico como resultado de um árduo investimento dos estudantes cotidianamente, em cada dia de aula, trabalho realizado

e apresentado, nos estágios curriculares, na realização de provas e relações sociais, e buscando atender e orientar os estudantes nesse caminho rumo à potencialização de sua aprendizagem e sucesso acadêmico, o Ânima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação criou um formulário online a fim de identificar as necessidades de apoio especializado e dificuldades mais comuns apresentadas pelos estudantes universitários. Nesse contexto, desenvolveu-se este artigo tendo por objetivo analisar o formulário proposto e conhecer as percepções dos estudantes acerca de seu desempenho e dificuldades acadêmicas.

O Ânima, um Núcleo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem trabalhado principalmente na área da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia e Educação Especial, desenvolvendo ações voltadas à promoção, potencialização, qualificação e ressignificação da aprendizagem a partir de avaliações, atendimentos, programas, oficinas, seminários e orientações (UFSM, 2015a), acreditando na prevenção como melhor alternativa para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários.

Afinal, não basta apenas possibilitar o acesso à universidade. É imprescindível acompanhar o estudante e desenvolver ações que corroborem para que ele permaneça na instituição e conclua o curso no qual está matriculado. Saravali (2005, p. 100) complementa afirmando que

[...] o verdadeiro ensino democrático é aquele que não somente garante o acesso, mas sobretudo a permanência do aluno, enfocando a formação integral e não somente o preparo profissional. Portanto, quando esse aluno chega à instituição superior e não consegue usufruir do ensino que ela e seus mestres promovem, acompanhar suas leituras e exercícios, desenvolver habilidades, aprender a acessar o conhecimento, a educação está longe de atingir seu ideal democrático.

São exatamente estas ações de permanência, então, que precisam

ser efetivadas a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e contribuir para o seu sucesso na universidade.

METODOLOGIA

No ano de 2014, 62 estudantes de Cursos Técnico, Graduação e Pós-Graduação da UFSM responderam um formulário online. Os estudantes concordaram que estavam participando por vontade própria, cientes de que não seriam identificados e de que os dados fornecidos poderiam ser utilizados para melhorar o serviço oferecido pelo Ânima, assim como, servir de base para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos da UFSM em relação ao seu curso.

O formulário foi disponibilizado na página do Ânima em maio de 2014 e permanece em 2015. No entanto, os dados discutidos neste artigo representam apenas a participação no ano de 2014 (de maio a dezembro).

O formulário apresenta a seguinte organização:

- ❖ Aceite de preenchimento do formulário por vontade própria;
- ❖ Curso;
- ❖ Semestre;
- ❖ Idade;
- ❖ Questão principal, de múltipla escolha, correspondente à realidade do estudante:
 - Tenho faltado aula nos últimos dias sem justificativa plausível.
 - Chego atrasado nas aulas.
 - Não falto aula, mas não tenho interesse pelos conteúdos desenvolvidos.
 - Deixo os trabalhos para serem realizados no último momento, chegando, inclusive, a entregá-los fora do prazo.
 - Obtive notas abaixo da média no semestre.
 - Tenho dificuldades em acompanhar os conteúdos.

- Penso em trocar de curso.
 - Estudo bastante mas, mesmo assim, não vou bem nas avaliações.
 - Não tenho amigos na sala de aula. Eles não me aceitam no grupo.
 - Tenho reprovações por nota ou frequência.
 - Nenhuma das opções anteriores. Não tenho dificuldades e tenho bom rendimento acadêmico.
- ❖ Questão de fechamento, que solicita que o estudante conte quantas alternativas marcou na questão anterior e avalie as possibilidades apresentadas por elas:
- Se você marcou até 3: Continue atento ao seu dia a dia, utilize o Plano de estudos disponível em nossa página para se organizar, se planeje, estabeleça metas e confie em suas escolhas.
 - Se você marcou entre 4 e 6: Recomendamos a busca por apoio, seja com colegas ou professores do curso. Converse sobre suas dificuldades. Utilize o Plano de estudos disponível em nossa página para se organizar, se planeje, estabeleça metas e trabalhe em grupo.
 - Se você marcou 7 ou mais: Procure o apoio psicopedagógico oferecido pelo Ânima, que auxiliará na sua organização, rotina de estudos, dificuldades e potencialização da aprendizagem.

A partir das respostas dos estudantes que responderam o formulário é possível compreender melhor a realidade enfrentada por eles e, futuramente, propor alternativas para minimizar as dificuldades apontadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes que preencheram o formulário online a fim de

identificar a necessidade de um atendimento especializado tinham entre 17 e 59 anos. Abaixo é possível observar o número de estudantes em cada faixa etária, obtendo maior número no grupo de estudantes mais jovens.

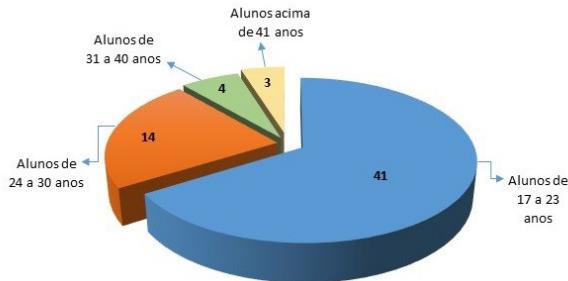


Figura 01: Faixa etária dos estudantes, 2014.

O número de estudantes que respondeu o formulário foi maior entre os mais jovens, possivelmente, o maior público dentre os estudantes da Instituição. Além disso, observou-se a participação de estudantes do 1º ao 10º semestre, a maioria cursando os primeiros anos do Curso e em Nível de Graduação, como é possível verificar na Figura 02.

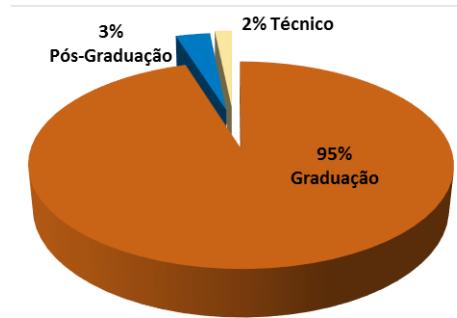


Figura 02: Estudantes distribuídos em Níveis de Ensino, 2014.

A maior participação entre os estudantes da Graduação está diretamente relacionada ao fato de que esse Nível de Ensino possui

o maior número de matriculados na UFSM, como comprovado nos dados da Instituição (UFSM em Números), que informam que, em março de 2015, estavam matriculados 20.327 estudantes em Nível de Graduação (Presencial e a Distância), 4.856 estudantes da Pós-Graduação (Presencial e a Distância) e 3.077 de Nível Médio, Pós-Médio e Técnico (Presencial e a Distância), em um total de 28.260 estudantes (UFSM, 2015b).

Se foi constatado que o público mais participativo foi composto por estudantes no início de seus Cursos, é preciso reforçar, principalmente em relação ao grupo mais jovem, o entendimento de que

A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio, seja no sentido de se adaptar a novas regras da instituição e a novas pessoas, como colegas, professores ou funcionários. A mudança de um ambiente familiar conhecido (a escola) para outro desconhecido (a universidade) parece gerar inicialmente uma sensação de atordoamento, que sugere a perda de referências anteriores (TEIXEIRA et al., 2008, p. 192).

Se todas estas mudanças já são conturbadas por si só, é ainda pior pensá-las em relação aos estudantes que não conseguem acompanhar o Curso no qual estão matriculados, não adaptam-se à turma, não estabelecem relações com os professores e estão desestimulados. Esses apontamentos podem ser observados em grande número no tabelamento dos dados da questão principal, referente à realidade enfrentada pelos participantes:

ALTERNATIVAS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Tenho faltado aula nos últimos dias sem justificativa plausível.	22
Chego atrasado nas aulas.	19
Não faltó aula, mas não tenho interesse pelos conteúdos desenvolvidos.	18
Deixo os trabalhos para serem realizados no último momento, chegando, inclusive, a entregá-los fora do prazo.	30
Obtive notas abaixo da média no semestre.	20
Tenho dificuldades em acompanhar os conteúdos.	27
Penso em trocar de curso.	25
Estudo bastante, mas, mesmo assim, não vou bem nas avaliações.	8
Não tenho amigos na sala de aula. Eles não me aceitam no grupo.	12
Tenho reprovações por nota ou frequência.	20
Nenhuma das opções anteriores. Não tenho dificuldades e tenho bom rendimento acadêmico.	10

Tabela 01: Respostas referentes à realidade do estudante na Universidade, 2014.

Foi possível observar uma reação em cadeia nas respostas dos participantes. Quem afirmou que faltava aulas ou chegava atrasado, em sua maioria, apontou ter dificuldades para acompanhar os conteúdos, ter reprovação por nota ou frequência e obter notas abaixo da média no semestre. Provavelmente, a ausência nas aulas colaborou para que os estudantes não conseguissem acompanhar os conteúdos e, consequentemente, não fossem bem nas avaliações e reprovassem.

Esses dados comprovam que conhecer como o estudante percebe-se frente ao contexto universitário (relações interpessoais, assiduidade, organização, avaliações, pontualidade, motivação) é essencial para compreender suas dificuldades no processo de aprender. Afinal, o aprender “[...] vem constituído de fatores internos e externos que incrementam tanto a sua possibilidade de avançar, como a de não poder ir adiante” (PEREIRA, 2010, p. 117).

É preciso considerar, ainda, que 10 dos 62 estudantes afirmaram não ter nenhuma dificuldade e ter um bom desempenho acadêmico. Essa informação é importante ao analisar todos os dados, já que as dificuldades apontadas referem-se, então, a 52 participantes.

Considerando esses 52 estudantes que apontam dificuldades, alguns números impressionaram bastante:

- ❖ 78,85% falta aula ou chega atrasado;
- ❖ 57,7% deixa os trabalhos para serem realizados no último momento, chegando, inclusive, a entregá-los fora do prazo;
- ❖ 51,93% tem dificuldades em acompanhar os conteúdos;
- ❖ 48,07% pensa em mudar de curso;
- ❖ 38,46% tem retenção por nota ou frequência.

O item “Não tenho amigos na sala de aula. Eles não me aceitam no grupo” foi um pouco menos visado, alcançando 23,07% dos participantes, mas não se pode esquecer, conforme Teixeira et al. (2008), que os vínculos afetivos são essenciais para a adaptação do estudante, possibilitando o compartilhar de experiências, o apoio nos momentos difíceis, sem contar o sentimento de pertencer a um

grupo. Sendo assim, “A inserção social do estudante possibilita a este construir um sentido partilhado acerca das suas experiências no curso – positivas e negativas – ajudando-o a desenvolver estratégias de ajustamento na universidade” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 198).

Todos os motivos apontados são preocupantes, pois podem levar o estudante a abandonar o curso, evadir. Afinal, reprovar muitas vezes, não ser responsável com os prazos estabelecidos e estar desmotivado a ponto de querer mudar de curso, comprovam o descontentamento do estudante com sua atual situação na universidade e em seu curso, seja de nível Técnico, Graduação ou Pós-Graduação, prejudicando, assim, a sua aprendizagem.

Não se pode esquecer que a evasão ainda é um grande desafio para as instituições, pois é influenciada por muitos fatores, dentre eles: dificuldade em se relacionar com colegas e/ou professores, problemas financeiros que impedem a continuidade dos estudos, dificuldade em compreender o conteúdo, reprovações frequentes, estar matriculado em um curso que não é do seu interesse, frustrações de expectativas relacionadas ao curso ou à universidade como um todo. Considerando esses motivos é preciso considerar, ainda, que

[...] em qualquer situação de aprendizagem, o sujeito dispõe de capacidades cognitivas, motriz, de relacionamento inter-pessoal, possui estratégias de ação, habilidades que poderão permitir certo nível de compreensão e realização da atividade que está sendo desenvolvida. São enfoques que variam de acordo com o sujeito, com a sua motivação, o seu interesse pela tarefa, a metodologia aplicada, o grau de afetividade que envolve esse processo, o vínculo estabelecido entre o que se aprende e o desejo e prazer de aprender (PEREIRA, 2010, 126).

Considerando esses fatores e as respostas apresentadas pelos estudantes que preencheram o formulário, percebeu-se ser ainda mais importante conhecer a realidade enfrentada pelos universitários, suas necessidades e percepções em relação ao seu desempenho acadêmico,

para, a partir destas informações, propor ações que auxiliem na minimização das dificuldades e trabalhe em uma perspectiva de prevenção.

CONCLUSÃO

A função da universidade remete a um processo de transformação social por meio do exaustivo trabalho com valores, crenças, relações sociais na direção da democratização. Essa transformação demanda ações articuladas dos sujeitos e contextos. No entanto, a universidade brasileira, considerando a forma como organiza a maior parte dos trabalhos pedagógicos, pode produzir o fracasso dos fins educacionais caso não atente para a necessidade de adequações pedagógicas que visem diminuir as dificuldades apresentadas pelos estudantes em torno da aprendizagem.

Ao propor a ferramenta analisada neste artigo pretendia-se conhecer melhor o estudante da UFSM e apontar a necessidade de um acompanhamento especializado. Contudo, os resultados encontrados reforçaram não só a importância de um acompanhamento individualizado, mas de ações de maior impacto na instituição, que trabalhem principalmente a motivação, as relações interpessoais, os problemas voltados à aprendizagem e organização; podendo minimizar as dificuldades mencionadas pelos estudantes e, possivelmente, contribuir para a redução dos índices de repetência e evasão.

REFERÊNCIAS

COOL, C. et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. In: Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, v. 18, n.16, p. 112-128, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.2, p.99-127, jun. 2005. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/viewArticle/1660>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12, n. 1, p. 185-202, Jan./Jun. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Ânima** - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação, Santa Maria, 2015a. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/animar/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Universidade Indicadores**, Santa Maria, 2015b. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/select/9>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Canto-mão: de que corpo falamos?

Elisane Maria Rampelotto

Doutora em Educação/Área da surdez, Universidade Federal de Santa Maria,
elisane2007@gmail.com

Ana Maria Filipini Rampelotto

Especialista em Educação Especial. EMEF Major Tancredo Penna de
Moraes. amframpelotto@gmail.com

A tarefa de elaborar um artigo é, por certo, bem mais complexa do que se costuma imaginar. Assim, pretendemos realizar um ensaio, tomando como eixo central o Grupo Canto Mão que foi realizado como projeto de extensão do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. O objetivo do projeto foi divulgar a Língua de Sinais para a comunidade acadêmica ouvinte da UFSM, da comunidade santa-mariense, assim como difundi-la à comunidade regional em geral. Tornou-se um projeto bastante conhecido e solicitado em aberturas de eventos e comemorações de datas festivas. A música, que faz parte do cotidiano dos ouvintes, era o elemento principal para transmitir mensagens sinalizadas através da modalidade gestual – visual, ou seja, utilizando-se da LS. Vale mencionar que, com a divulgação deste projeto, a procura e interesse, em conhecer e aprender a LS cresceu consideravelmente.

Como professora do Departamento de Educação Especial da UFSM, a autora principal deste artigo, leciona desde o ano de 1994 disciplinas teórico-práticas no Curso de Educação Especial – área da surdez e da pedagogia. Está envolvida com a comunidade surda desde bem antes de assumir a docência e tem realizado diversas atividades na área. Como docente participa de vários projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo o discurso voltado para questões sociolinguísticas. Foi nessa caminhada de projetos que foi discutido e surgiu o Grupo Canto-Mão.

A ideia inicial da formação do grupo aconteceu na disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecida pelo Curso de Educação Especial no ano de 1998. O objetivo principal da disciplina, na época, foi de suprir a necessidade de interação dos acadêmicos ouvintes com a comunidade surda, através de uma comunicação de modalidade gesto- visual, a LIBRAS. Diferente das línguas faladas, que são pronunciadas verbalmente e captadas auditivamente, as línguas de sinais são articuladas por gestos que envolvem mãos, face, corpo e captadas visualmente.

O propósito da criação da atividade foi oportunizar às alunas da

disciplina Língua Brasileira de Sinais uma aprendizagem prazerosa da LIBRAS e uma maneira mais fácil de memorizar os sinais.

A escolha do nome do grupo foi bastante discutida entre a coordenadora e acadêmicas que frequentaram a disciplina. O nome deveria causar impacto e chamar a atenção do público ouvinte. Procuramos, então, uma linguista, a professora Dr^a Maria Alzira da Costa Nobre, que sugeriu ao grupo realizar um estudo sobre a forma de expressão musical conhecida na antiguidade como cantochão. Do latim, cantochão quer dizer “cantus planus”, canto igual, canto invariável, nivelado... um canto de ritmo livre (Encyclopédia Mirador Internacional 1995, p.2029- 2030). Em analogia a cantochão, surgiu a denominação Canto-Mão.

O grupo era composto por 25 integrantes, todos acadêmicos ouvintes do Curso de Educação Especial, uma instrutora (surda) que auxiliava no aprendizado dos sinais e uma professora ouvinte (autora deste texto), que coordenou o projeto.

As canções sempre foram glosadas (traduzidas da língua portuguesa para a estrutura da língua de sinais) e a tradução sempre feita em parceria com a instrutora surda, uma intérprete de Libras e a coordenadora do projeto. As glosas das canções eram discutidas com o grupo que semanalmente ensaiava a sinalização das músicas.

REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO SURDO E DA SURDEZ

Ainda é bastante frequente falar em surdo, surdez, educação de surdos, educação especial e falar disso como um problema.

Nas mudanças e nos novos paradigmas da “educação especializada”, um dos pontos polêmicos é levar a discussão da surdez para a ampla arena do contexto geral da educação. Uma discussão em que o surdo não seja visto como um problema, mas que se veja “o discurso sobre o surdo como um problema” (SILVA,1997, p.4).

Muitos autores, entre eles Wrigley (1997, p. 7) colocam que “a surdez não é um tema de audiology, mas epitemologia”.

Essa é uma afirmativa que leva os surdos e a surdez a serem “vistos como criando e constituindo uma diferença política” (SKLIAR, 1995, p.34). Um espaço que nos convida a problematizar a normalidade ouvinte e não a condição de ser o outro – o surdo. Isso faz com que a questão se altere, invertendo aquilo que foi edificado como regime de verdade. Nesse sentido, Skliar (1998, p.23) documenta que:

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.

O que está mudando para Skliar (1998), são as percepções sobre o sujeito surdo e a surdez, são as descrições em torno da língua de sinais, são as decisões sobre as políticas educacionais, são as análises das relações de saberes e poderes entre surdos e ouvintes.

As discussões sobre as formas com que os surdos e a surdez têm sido representados pelas práticas e políticas educacionais se enquadram nos modelos de correção, recuperação e normalização da surdez ou, então, naqueles modelos que entendem o grupo de surdos enquanto “categoria cultural de auto identificação”.

De um lado está a representação da surdez que vê o surdo como um deficiente auditivo que “precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível com as pessoas ouvintes” (THOMA, 1998, p.43).

Por outro lado, o surdo e a surdez, também são vistos de outra forma. São vistos como constituindo um grupo minoritário de cultura visual.

AS REPRESENTAÇÕES

O processo de representação não se refere aqui às questões teóricas do que se deve ou não saber; ou, então, do que se verbaliza em relação a informações, atitudes, imagens, formas de dominar ao outro. Para Costa (2000, p.77), representações são “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder”. Menciona ainda que “as representações não são fixas e em suas transformações não expressam aproximação a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’”.

Para outros autores, representações (ou imagens) são construções criadas dentro das relações sociais e produzem efeitos de verdade. Stuart Hall (1997), por exemplo, refere-se ao termo para falar do processo pelo qual os sentidos e as significações são produzidos e celebrados entre membros de uma comunidade. Hall diz que representação é

o processo pelo qual membros de uma mesma cultura usam a linguagem para produzir sentidos... as coisas, objetos, eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas, nós que “significamos” as coisas. Os sentidos, consequentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época a outra (HALL, 1997, p.61).

Hall (1997) ainda refere que as práticas de significação estão incluídas nas relações de poder e se tornam significativas quando manifestam as relações entre aquelas culturas e instituições que fazem a “representação” das pessoas ou dos objetos “representados”.

Sobre a mesma questão Meyer (1999) coloca que

são, pois, os sistemas de representação social que constroem os ‘lugares’ nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam (ou são posicionados) e a partir dos quais podem falar (ou ‘ser

falados’), uma vez que estes sistemas providenciam respostas para questões acerca de ‘quem sou eu?’ Ou “o que eu posso ser?’ Ou ainda “quem pode dizer o que, a quem, em que circunstâncias? ‘ (p.60).

Meyer comenta que os significados são construídos através das práticas de significação e dos processos simbólicos, envolvendo relações de poder.

O VISÍVEL É SEMPRE O OUTRO

A visibilidade é um dos temas notáveis nos trabalhos científicos de Michel Foucault. Para o autor a visibilidade é “qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais, etc” (LARROSA, 1996, p.60).

A representação, o olhar, a visão ... se associam e são centrais em análises culturais. Nesse panorama, Silva (1999, p.60) comenta que “visão e representação, em conexão com o poder se combinam para produzir a alteridade e a diferença”.

A tendência da norma é ser invisível, por isso não é questionada nem problematizada. O que é questionado e problematizado é o “desvio”. É ele que constitui um problema. Ele sempre é o Outro, aquele que é visível e problemático.

Sobre essa questão Larrosa (1998, 48) argumenta que “[...] propor um discurso sobre o outro, o diferente, aquele que não sou eu, que não somos nós, significa necessariamente refletir sobre como se constroem essas imagens e como funcionam para classificar e excluir as pessoas que não são supostamente como nós”.

O mesmo autor comenta que “somos nós que definimos o outro”: decidimos como ele é, o que lhe falta, o que precisa, suas carências e seus desejos.

A construção da alteridade é caracterizada pelo processo de estabelecimento da diferença. A condição de ser o outro é sempre deslocada, tornando-se visível e problemático.

Os surdos são um exemplo que tem sido insistentemente inventado. Nas palavras de Skliar (1998, p.28), “seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes como obscuras e silenciosas cavernas”.

Qualquer grupo social que não segue as dimensões da “norma” é determinado e estruturado como “inferior e desviante”. Como um grupo subordinado, as pessoas surdas são vistas como “objeto de admiração e objeto de piedade” (SILVA, 1997, p.10).

AS APRESENTAÇÕES

Numa pesquisa, Lulkin (2000) examina os discursos que inventaram/construíram uma representação dos surdos e da surdez. Ele observa as apresentações de estudantes surdos colocados em cena sob o poder dos ouvintes. Em uma delas, o autor refere-se a um coral de surdos que emocionam plateias ao colocar em sinais a linguagem musical. Um evento em que há sempre a dependência do regente, neste caso o ouvinte que conduz o grupo a representar-se.

Muitos são os questionamentos de Lulkin. Ele pergunta: “Que sentidos/significados são produzidos por uma plateia de surdos e ouvintes, quando essa apresentação ‘cênica’ é orientada pela letra cantada e pela música instrumental?” ou “Que sentidos são produzidos para os próprios ‘artistas’ surdos (sobre si mesmos), ao mostrarem uma criação ‘dependente’ do professor ouvinte?” ou ainda “por que fazer os alunos surdos representarem (e representarem-se) dessa forma?”. Questiona também: “E se não tivesse um condutor ouvinte para orientar os movimentos ao ritmo da canção, os surdos teriam condições de fazê-lo? ”.

O autor revela que, quando observa apresentações/representações,

a forma de expor o outro está marcada a partir da utilização da língua de sinais e do corpo, entendidos sempre como uma interpretação para quem ouve. Revela também que “o que se narra, o que se inventa e se constrói quando o sujeito surdo está no centro da representação corporal é uma representação ouvinte”.

Imersas que estivemos nas atividades realizadas pelo Grupo Canto-Mão é que pretendemos agora falar. Queremos fazer algumas reflexões e levantar novos questionamentos, na esperança de lançar luzes sobre ele.

O grupo, desde a sua formação, foi sendo convidado para apresentações em aberturas ou encerramentos de eventos artístico-culturais. Antes de iniciar qualquer apresentação, procurávamos informar a plateia sobre os objetivos do projeto, assim como da importância da língua de sinais para o sujeito surdo. Informávamos ainda que os integrantes são todos estudantes ouvintes (muitas vezes vistos como surdos pela plateia) e usuários da língua de sinais. Também a instrutora surda era apresentada ao público nas apresentações.

Como nos corais de surdos, o grupo Canto-Mão utilizava-se de luvas brancas, que fazem o contraste com o vestuário preto; assim salientavam as expressões sinalizadas durante as apresentações.

Como Lulkin, em relação ao coral de surdos, temos muitos questionamentos em sobre os processos culturais que envolveram o Grupo Canto- Mão. Questiono então:

- Como nós [o grupo] se autorizou a passar pelo outro [o surdo]?

Lulkin observou em seu estudo, foi possível observar também no Grupo Canto-Mão, que a forma de expor o outro está marcada a partir da utilização da língua de sinais e do corpo.

- Ao representar o outro, o grupo Canto- Mão não estaria produzindo um espaço de diferença?

Frente a esta questão o Grupo Canto-Mão compartilha de um espaço de diferença. Independente do viés ouvintista (as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre o surdo) o grupo suscita uma

reação dos outros [plateia ouvinte] que deseja conhecer e aprender a língua de sinais.

- Que efeito (s) produzia o grupo ao representar e representar-se?

Através da visibilidade de corpos (re) inventados, o Grupo Canto-Mão produzia uma mensagem não somente no sentido linguístico, mas também cultural. O Grupo constrói um lugar, se posiciona nesse lugar e dele fala para o outro, surdos e ouvintes.

A língua de sinais até então objeto desviante que vai se tornar um lugar comum, um lugar que passa ser aceito, um lugar conhecido por um outro grupo, o dos ouvintes.

CONCLUSÃO

Nosso interesse, neste ensaio, foi tentar discutir e principalmente (re) pensar os efeitos produzidos pelas apresentações do Grupo Canto-Mão; pensados agora de forma sistemática, aprofundada e não mais como uma mera metodologia de ensino.

Nesse sentido, este estudo problematiza as representações de ouvintes que produzem corpo (s) surdo (s) quando se apropriam da linguagem espacial, criando um espaço de diferença.

E afinal, de que corpo falamos? De um corpo visível, que utiliza as mãos como status de língua e celebra um espaço do surdo. Uma língua que, por ser espacial, acaba resumindo o surdo apenas na “língua”, no corpo, no que é visível.

E as outras questões, como as identidades, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades, as culturas surdas, essas não entram em cena.

Falamos de corpos [ouvintes] que se colocam num espaço de diferença. Falamos de corpos (re) inventados a partir de representações daqueles que ouvem. Corpos criados/ inventados e que se mantém na cultura ouvinte, mas recusam o poder que se lhe atribui.

REFERÊNCIAS

CANTOCHÃO. In: **Enciclopédia Mirador Internacional**. São Paulo: Companhia Melhoramentos. São Paulo 1995. p.2029- 30.

COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Ed.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage/Open University, 1997. (tradução nossa).

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Núria. (Orgs.) **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LULKIN, Sérgio A. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/ UFRGS, 2000.

MEYER, Dagmar E. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/ UFRGS, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1995. p. 15-32.

SKLIAR, Carlos B. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das

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

THOMA, Adriana da S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WRIGLEY, Owen. **A política da Surdez**. Washington, D.C: Gallaudet. University Press, 1997. (tradução nossa).

O sujeito aprendente no ensino superior: um olhar interdisciplinar

Fernanda Guedes Porto

Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PUCRS); Especialista em Supervisão Escolar (UNINTER). Psicopedagoga na UNISC.
feporto2@yahoo.com.br

Daniela Couto Nobre

Graduada em Psicologia (UNISC). Psicóloga na UNISC.
danielacouto21@yahoo.com.br

O momento político e social contemporâneo tem possibilitado que as instituições de ensino superior atinjam um número cada vez maior de estudantes em seus espaços. A universidade tem um papel importante na sociedade, prioritariamente o de instrumentalizar e formar profissionais, mas também de pensar na formação dos cidadãos que por ali transitam, capazes de ter uma visão crítica e questionadora sobre o mundo ao qual pertencem, confiantes de seu potencial de produtor de conhecimentos.

Segundo Luckesi (1983, p. 34) “a educação, seja ela qual for, e especialmente a formal, pretende instrumentalizar o sujeito para compreender o mundo através do seu ato de estudar”. O autor ainda complementa esta ideia, alegando que a compreensão do mundo por parte do estudante, lhe possibilita uma forma crítica de ação, pois permite ao mesmo, uma atividade com *conhecimento de causa* e saberá com bastante aproximação o que estará pretendendo fazer; isso se dá tanto na sua trajetória pessoal, como na profissional.

O ambiente universitário contempla uma diversidade muito grande de indivíduos, com visões, desejos e objetivos muito distintos, mas que são capazes de realizar intercâmbios comunicacionais, que corroborem numa troca de experiências e opiniões, o que auxiliará na sua formação enquanto sujeito profissional.

[...]a educação é o meio pelo qual se pode promover a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental – para citar alguns dos principais pontos que integram a agenda das sociedades contemporâneas – e também afirmar, como o faz Sacristán (2001), que a fundamentação da democracia, o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação (FERRI, 2010, p.157-8).

Cabe, assim, à universidade pensar e compreender este

indivíduo que ali se desenvolve dos pontos de vista social, emocional e profissional. A formação acadêmica deve contemplar condições para que o próprio aluno trilhe seus caminhos, buscando a construção de novos conhecimentos de forma autônoma. A aprendizagem esperada por parte do acadêmico na universidade é de um sujeito autor, capaz de se posicionar diante dos desafios encontrados na vida profissional, estimulando habilidades de criatividade e inovação. Além de disso, o ambiente universitário deve contribuir para formar um profissional capaz de se engajar e participar de projetos em prol da sociedade e dos avanços teórico/ práticos em benefício da humanidade.

APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que vem esclarecendo seus princípios teóricos e práticos recentemente, demonstrando as peculiaridades do processo de aprendizagem, bem como o sujeito que aprende. Utiliza-se principalmente dos preceitos teóricos da Epistemologia Genética e da Psicanálise, buscando perceber o sujeito que aprende a partir da dimensão cognitiva e da dimensão desejante. Sara Paín, psicopedagoga argentina, referência nos estudos teóricos acerca da profissão a partir de sua prática psicopedagógica, nos mostra que o sujeito *aprendente* é constituído, então, de uma dimensão objetiva e outra subjetiva, completares e indissociáveis.

A partir desta perspectiva, a Psicopedagogia busca compreender como estas dimensões do sujeito atuam na sua busca pela construção do conhecimento, qual a função de cada uma delas e como elas se retroalimentam, produzindo o saber de cada indivíduo. Segundo Fernández (2001a, p. 65), o *saber* é o que nos permite perceber, organizar, recordar o mundo e dar poder de uso, e é construído através da experiência de vida de cada sujeito. A autora entende que saber é diferente de conhecimento, que, por sua vez, é construído através da relação com o outro: o outro fornece um conhecimento

que possui e construiu, enquanto o sujeito que o recebe, percebe-o como uma *informação*; a transformação que o sujeito receptor fará nesta informação (assimilação) e a incorporação da mesma àquilo que já possui (acomodação) será, então, o *conhecimento* produzido, construído, a partir de seus saberes.

Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe também uma interpretação da realidade externa. Essa interpretação realiza-se através de uma assimilação do objeto por conhecer, em algum tipo de sistema de significações existente no sujeito, bem como de uma acomodação às demandas ou aos requerimentos que o mundo dos objetos impõe ao próprio sujeito. A aprendizagem criativa é um interjogo constante entre incorporar o real externo a esquemas já existentes e modificá-los: assimilação e acomodação (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 81).

Desta forma, percebemos que o sujeito aprendente é complexo, assim como o processo de construção do conhecimento. O sujeito que aprende não se expressa somente através de sua dimensão objetiva, que se entende pela cognição, pela inteligência, pelo organismo que possui. Da mesma forma, este mesmo sujeito não pode apresentar somente sua dimensão subjetiva, sua emoção, seus desejos diante do processo de aprendizagem.

O que movimenta o sujeito em busca de novos conhecimentos é a vontade, o desejo que pulsa, orientando-o a conhecer, a aprender algo novo, que o desafie e o instigue. Em contrapartida, diante desta busca e frente ao objeto a ser conhecido, o sujeito apresenta sua dimensão objetiva, através da qual opera o processo de aprendizagem, que necessita de um organismo saudável, e um corpo desejante e receptor de novas experiências, podendo incorporá-las e tomá-las para si. Fernández (2001a, p. 42) nos diz que “o ser humano, para aprender, põe em jogo seu organismo herdado, seu corpo e sua inteligência construídos interacionalmente, e a dimensão inconsciente”.

Em outra obra, Fernández (2001b, p. 57) comenta que o sujeito

constitui-se por diversas significações desde o nascimento, das primeiras relações com mãe, que o alimenta, mostra um mundo seguro ou não, e então significa um corpo, que se tornará aprendente. É nesta relação construída com a mãe, que esta autorizará o ser a aprender, a conhecer o mundo que o rodeia, dando significado ao choro do bebê e buscando satisfazer suas necessidades básicas, promovendo um espaço “entre” o não saber e o desejar saber. Desde os primeiros momentos de vida o sujeito se relaciona com objetos de conhecimento, constituindo, desde então, os seus saberes. Durante a formação da personalidade do sujeito, toda e qualquer interferência em um dos processos inerentes ao desenvolvimento infantil afetará, futuramente, o seu psiquismo e a sua forma de se relacionar com o objeto de conhecimento.

A partir destas considerações, compreendemos que o aluno que chega à universidade traz consigo uma vasta bagagem de conhecimentos adquiridos, experiências vividas, assim como uma estrutura psíquica permeada de emoções e desejos que o movem atrás de seus objetivos. Muitas vezes, este aluno carrega consigo experiências traumáticas que envolveram, ou ainda envolvem, seu processo de aprendizagem; situações essas, que podem ter sido vivenciadas tanto na escola como em seu ambiente familiar, em que ocorram cobranças, punições e/ou agressões físicas ou verbais em relação ao ser aprendente.

Considerando o conceito de que o ser é constituído pela dimensão objetiva e subjetiva, e que se relaciona integralmente frente ao objeto de conhecimento, o aluno, de alguma forma, mostrará suas cicatrizes e aquilo que está latente, assim como, suas habilidades adquiridas até chegar ao mundo acadêmico e o potencial que ainda poderá desenvolver diante das novas experiências de aprendizagem. Toda sua história e seu saber estarão impregnados em seus atos e na sua forma de se relacionar com o objeto a ser conhecido, impondo sua autoria ou então demonstrando hesitação ou inibição frente ao mesmo, caracterizando uma dificuldade de aprendizagem.

DIFÍCULDADES DE APRENDIZAGEM

A caracterização e o estudo acerca das dificuldades de aprendizagem situam-se num movimento complexo, pois abrange aspectos orgânicos, psicológicos, pedagógicos, culturais e sociais em relação ao sujeito aprendente. Acreditamos necessário salientar, diante desta teia complexa acerca do tema, a importância do trabalho interdisciplinar, para que a problemática possa ser compreendida e discutida a partir de uma visão integral do sujeito, possibilitando, assim, a indicação da terapêutica mais adequada.

Neste estudo, preferimos utilizar o termo dificuldade de aprendizagem, tratando das questões subjetivas do sujeito, já que nosso objeto de estudo é o trabalho do psicólogo e do psicopedagogo em parceria. Nossa objetivo é salientar que o sujeito aprendente apresenta dimensões variadas, que influenciam no processo de construção do conhecimento. Sabemos da importância do olhar dos demais profissionais da área da neurologia, psiquiatria, fonoaudiologia, pedagogia, entre outros, acerca do assunto e, principalmente, quando estamos recebendo no consultório um estudante que traz consigo toda sua bagagem objetiva e subjetiva.

O conceito de dificuldades de aprendizagem tem sido abordado por diversos autores e de diversas formas. Consideraremos, neste estudo, o conceito discutido por Sonia Maria Parente e Wagner Ranña (1990, p. 50), pois consideram a importância das “relações objetais, das relações afetivas e das representações inconscientes dos indivíduos envolvidos num processo de ensino-aprendizagem.”

Segundo os autores, o problema de aprendizagem é considerado como um sintoma, que expressa algo e possui uma mensagem subentendida. Neste sentido, a origem do problema pode estar relacionada com o modelo de vinculação afetiva que a criança estabeleceu a partir das suas primeiras relações com a mãe, num determinado contexto familiar. A criança irá desenvolver todo seu processo de aprendizagem, ou de não aprendizagem, baseado nestes

modelos, pois a construção do conhecimento é uma forma de relação com o mundo externo. Para Parente e Ranña (1990, p. 51), “a noção de vínculo pertence ao campo psicossocial e tem por objeto a investigação que parte do indivíduo para fora, no âmbito das relações interpessoais”.

Sendo a aprendizagem uma construção progressiva, permeada pela experiência e pela relação recíproca do sujeito com o meio no qual está inserido, salientamos, mais uma vez, a importância do trabalho interdisciplinar. Mediante assuntos tão complexos como o ser humano e seu processo de aprendizagem, assim como a relação e o interjogo dos fatores envolvidos no problema, é fundamental a presença de mais de um olhar sobre o sujeito. A avaliação e o diagnóstico da dificuldade de aprendizagem serão facilitados pela atuação interdisciplinar, porquanto permitirá o confronto entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva do sujeito, possibilitando uma compreensão dinâmica do significado funcional dos mesmos na vida do estudante.

DIMENSÃO SUBJETIVA: PONTO DE PARTIDA PARA O SUCESSO NA APRENDIZAGEM

O olhar sobre o aluno que chega com suas dificuldades, dúvidas e angústias, ao atendimento psicológico e psicopedagógico da universidade, passa pela sua história de vida e desenvolvimento enquanto ser humano. Desta forma, buscamos no atendimento psicológico, um entendimento da personalidade do sujeito e as barreiras frente as suas potencialidades.

A queixa principal será o dispositivo de investigação para a demanda do aluno e, de acordo com Cunha (2000, p. 58) as queixas, os motivos explícitos ou a não admissão de sintomas fornecem um ponto de partida. Sejam as preocupações próprias ou as das pessoas com as quais o paciente convive, elas devem se associar a algumas mudanças no comportamento ou a sintomas. É preciso descrevê-los,

procurando localizar no tempo o seu aparecimento, associá-los com as circunstâncias de vida no momento, analisando o seu impacto em diferentes áreas da vida pessoal ou dos demais, avaliando sua repercussão em atividades e relações. Numa perspectiva em que o processo de aprendizagem é o foco a ser trabalhado, a investigação psíquica irá conectar as questões do sujeito com as suas dificuldades de aprendizagem.

No tratamento psicoterápico, temos que entender o funcionamento psíquico do aluno e ter bem delimitado a sua problemática principal e a relação com o processo de aprendizagem. Contudo, é de grande relevância a investigação do contexto familiar e seu histórico escolar, relacionando com as fases de seu desenvolvimento. Neste entendimento dinâmico, Cunha (2000, p. 58) nos esclarece a importância de buscar uma relação entre o sujeito e os seus problemas específicos atuais com as experiências de sua vida passada, colocando-se a problemática atual numa perspectiva histórica, que permite compreender o transtorno dentro de um processo vital, em um contexto temporal, afetivo e social.

No entendimento da dimensão subjetiva do sujeito no processo de aprendizagem, o desejo do aluno deve superar as dificuldades por ora encontradas, gerando uma autocrítica, tendo o suporte e auxílio do profissional para avaliar o quanto está direcionando sua energia psíquica para satisfazer este desejo ou, por outro lado, boicotando o aprendizado em função de um processo inconsciente.

Partindo desta reflexão, adentramos no conceito de “motivação” em que Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 121), nos dizem que este processo mobiliza o organismo para a ação a partir da relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação, ou seja, esta base é um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir.

A partir do conceito de “motivação” e buscando encorajar e apoiar o aluno frente a novos desafios na trajetória acadêmica, os profissionais podem buscar uma atuação conjunta, saindo do ambiente

clínico tradicional e expandindo aos demais espaços acadêmicos. A integração entre estes diferentes contextos em que o aluno se encontra, tem o propósito de promover o diálogo, sensibilizar o olhar de quem ensina, bem como, pensar estratégias de estímulo ao aluno para que ele possa superar suas dificuldades.

A psicoterapia tem como objetivo essencial a promoção do autoconhecimento do aluno e, nesta perspectiva, auxiliá-lo na aquisição do equilíbrio emocional. A atuação do psicólogo é um grande aliado do processo de aprendizagem do sujeito, e validando esta ideia, Elias (2004) citado por Ferreira (2006, p. 447) explica que “reconhecer emoções em si e nos outros, regular emoções fortes, positivas ou negativas, comprovadamente melhoram a aprendizagem”. Desta forma a estratégia de tratamento terá uma maior consistência com relação aos resultados que se espera.

SUJEITO AUTOR: O PAPEL DO OLHAR E DA ESCUTA INTERDISCIPLINAR

A partir do trabalho interdisciplinar realizado na universidade, atendendo aos alunos com dificuldades de aprendizagem, percebemos o quanto a dimensão subjetiva, com experiências originárias nas primeiras relações afetivas, ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem do sujeito, desvelando-se a partir dos olhares e escutas psicológicas e psicopedagógicas. Muitos alunos chegam aos atendimentos, entregando seus laudos médicos, que atestam, na sua maioria, deficiência intelectual, pois apresentaram uma vida escolar repleta de dificuldades, tanto nas questões de aprendizagem quanto nas relações vivenciadas no ambiente escolar. Através da avaliação interdisciplinar, percebemos que as funções cognitivas do sujeito muitas vezes permanecem saudáveis, porém escondidas e “manchadas” pelo sofrimento psíquico, levando a aluno a não acreditar em seu potencial e não se identificar como sujeito autor.

O conceito de autoria é sabiamente definido por Fernández

(2001a, p. 90) quando ela diz que esta é definida como “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Assim, entendemos que quando falamos de uma formação acadêmica e profissional, não podemos entender este aluno de outra forma, pois o papel da universidade é fornecer os elementos para a formação do sujeito, assim como de fazê-lo pensar, de forma crítica, ativa e com autonomia.

O conceito de autonomia também está ligado ao conceito de autoria, pois é esta, que possibilita ao ser pensante que ele possa perceber-se como alguém capaz de produzir algo, e assim, de se colocar, se mostrar e também entregar algo frente ao outro. A autora citada anteriormente nos diz que “a autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”. (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 91)

Pretendemos exemplificar este conceito descrito por Alicia Fernández, falando brevemente de um caso que atendemos na universidade, e que chegou apresentando notas muito baixas nas disciplinas, autoestima baixa e um quadro depressivo. A aluna chegou ao núcleo de apoio acadêmico da universidade para o acolhimento com a profissional da psicologia, que a encaminhou para atendimento simultâneo com a psicopedagogia. Constatamos que a mesma apresentava um histórico escolar bastante difícil, no qual os sentimentos de rejeição e abandono eram fortes e predominantes, o que resultou num baixo rendimento escolar. A aluna, em seu contexto familiar e escolar, era rotulada como “doente” e “anormal” pelos pais, professores e colegas, reforçando o sentimento de menos valia e reprimindo a sua potencialidade de aprendizagem.

Sobre a questão subjetiva trazida pela aluna, a contribuição da psicoterapia para o sucesso da terapêutica foi importante, pois conseguiu adentrar nas questões do sofrimento psíquico que foi relatado. Trabalhou-se no sentido de fortalecimento de sua autoestima e ampliação dos conteúdos que tratam a sua capacidade relacional e

comunicacional.

Estimulou-se a reflexão acerca das dificuldades de relacionamentos que, segundo Cordioli e Giglio (2008, p. 45), através do insight ampliou-se o autoconhecimento e a capacidade de observação da aluna, aproximando-se de uma verdade sobre si mesma, percebendo as conexões entre emoções e comportamentos do presente e emoções e atitudes do passado, em especial nas situações vivenciadas na escola, como também com as pessoas significativas em sua vida. A aluna pôde, através do trabalho terapêutico, dar-se conta da sua posição nas relações e superar dificuldades que a impiediam de tomar atitudes de iniciativas frente as suas decisões.

Através dos atendimentos psicopedagógicos, as dificuldades de aprendizagem trazidas pela aluna puderam ser contextualizadas e compreendidas, revelando, segundo Fernández (2001b, p. 26), um fracasso escolar, em que o sujeito que dele padece sofre pela subestimação de não poder responder às expectativas dos pais e dos professores.

Do ponto de vista da autora, o papel da psicopedagogia é liberar a inteligência que foi aprisionada, através do encontro do sujeito com o prazer por aprender que foi perdido durante sua vida escolar. Trabalhando neste sentido, percebemos que, ao final das sessões, a aluna resgatou o prazer pela aprendizagem, sentiu-se autorizada a construir novos conhecimentos e desenvolveu sua autonomia como ser aprendente.

Este caso retrata o êxito do trabalho interdisciplinar, pois através do olhar de cada profissional e das trocas a respeito das questões de dificuldades e sofrimentos desta aluna, pôde-se traçar em conjunto, uma estratégia de ação terapêutica em ambas as áreas de atuação.

CONCLUSÃO

O olhar interdisciplinar frente ao sujeito que chega à clínica, trazendo sua queixa sobre as dificuldades que por ora enfrenta, se

faz fundamental quando se busca compreendê-lo sob uma óptica integral. Por certo, cada área do conhecimento abrange aspectos teóricos e práticos eficazes em sua singularidade, mas é visto que a complementaridade do olhar e da escuta multi e interdisciplinar em relação ao sujeito que busca auxílio, será infinitamente mais enriquecido. O ser humano, por si só, é bastante complexo sob o ponto de vista de sua constituição física e psíquica e, por isso, permite que se perceba-o sob múltiplos olhares que, no fim, se complementam e nos levam ao conhecimento daquilo que é particular em cada um, que o caracteriza como um indivíduo único e singular.

Quando resolvemos colocar em foco as questões de aprendizagem do ser humano, estas não se mostram menos complexas e particulares. Cada sujeito é constituído pelo seu organismo, seu psiquismo, sua dimensão cognitiva, ambientado num determinado momento e espaço social e, assim mesmo, este se relacionará com os objetos de conhecimento, revelando toda sua essência e sua particularidade nesta inter-relação.

Quando a universidade recebe um aluno, terá que lidar com todas estas instâncias do ser humano e deverá satisfazê-lo no que compete à formação profissional. Ao mesmo tempo, deverá mobilizá-lo em busca de algo que satisfaça os seus desejos e anseios particulares e que possibilite desenvolver o seu modo de fazer particular, assim como o uso de sua autoria para se construir como um profissional que será no amanhã.

O objetivo principal do trabalho interdisciplinar realizado nos atendimentos aos alunos que procuram o atendimento psicológico e psicopedagógico na universidade é possibilitar um olhar mais sensível e fidedigno possível sobre a problemática trazida pelo sujeito, possibilitando o entendimento da(s) causa(s) e da terapêutica mais adequada em cada situação. Enquanto a psicologia se detém em compreender como se constitui a dimensão subjetiva do aluno, como se deram suas relações afetivas mais primordiais e como se constituiu enquanto sujeito, a psicopedagogia procura compreender se existe

algum comprometimento cognitivo, como se dá a relação com o objeto de conhecimento e quais os potenciais podem ser desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CORDIOLI, A. V.; GIGLIO, L. Como atuam as psicoterapias: os agentes de mudança e as principais estratégias e intervenções psicoterápicas. In: CORDIOLI, A. V. et al. **Psicoterapias:** abordagens atuais. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico – V.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. **O Saber em Jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001a
- FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente.** Porto Alegre: Artmed, 2001b
- FERREIRA, M. H. M. Aprendizagem e problemas emocionais. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERRI, C. Educação Geral: um desafio pedagógico para o ensino superior. In: PEREIRA, E. M. de A. **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral.** Mercado de Letras, 2010.
- LUCKESI, C. **Estudos de pesquisa: equívocos teóricos na prática educacional.** Rio de Janeiro: Editora ABT, 1983.
- PARENTE, S.; RANÑA, W. Dificuldades de aprendizagem: discussão de um modelo de atendimento. In: SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (Org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artmed, 1990.

Aprendizagem do curso básico de libras

Juliana Corrêa de Lima

Especialista em Educação de Surdos e Déficit Cognitivo, UFSM.
julianacdl@gmail.com

Carine Martins Barcellos

Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana, UFSM.
carinmbarcellos@gamil.com

Mariléia Lúcia Stolz

Especialista em Tradução e Interpretação em Libras, UFSM.
marileia_stolz@yahoo.com.br

Aprender uma nova língua pode ser uma experiência bastante intensa. Quando nos propomos ao aprendizado de uma língua de modalidade diferente daquela a qual estamos habituados, esta pode ser uma experiência mais do que intensa, pode ser uma experiência desafiadora.

Após a legislação acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ter sido aprovada (BRASIL, 2002), muitos cursos de Libras começaram a ser oferecidos. Tais cursos são ofertados em diferentes instituições do país em vista ter que responder às demandas surgidas a partir do sancionamento desta legislação.

Sendo assim, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Núcleo de Acessibilidade, tem oferecido à comunidade um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) de nível básico com carga horária de 30 horas. Inicialmente, foi ofertada uma turma com 40 vagas, entretanto, em decorrência da grande procura pelo curso (170 inscritos), optou-se por oferecer mais 80 vagas, divididas em duas turmas. Neste curso as aulas são ministradas por uma equipe composta pelas servidoras que atuam como Tradutoras/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) na Instituição e um surdo fluente nesta língua. O nível básico contempla conteúdos como o alfabeto manual, parâmetros, classificadores, sinais básicos do cotidiano, saudações, números, frutas e cores. Os conteúdos elencados para o nível básico são, primeiramente, sinais considerados mais fáceis e mais usuais e que façam referência ao cotidiano e as relações interpessoais entre ouvintes e surdos. Além dos conteúdos específicos da língua de sinais, ou seja, os próprios sinais, os alunos também tiveram conhecimento da legislação vigente no que diz respeito a Libras e a história dos surdos e de sua educação no mundo e no Brasil.

A metodologia utilizada para ministrar as aulas foi expositiva acerca das questões teóricas da surdez e prática através da demonstração dos sinais pelas TILS e/ou pelo surdo bolsista do projeto. As atividades práticas, além da demonstração dos sinais, envolveram diálogos (em dupla ou em grupos) e vídeos.

Estruturar uma aula para o aprendizado da Libras é promover situações em que o aluno precise colocar a língua que está aprendendo em uso, ou seja, estar em situações interativas que exijam do aluno pensar-se em um contexto comunicativo e não apenas agregar sinais ao seu vocabulário. Conforme destaca Gesser (2012, p. 47)

o professor deve se debruçar sobre um trabalho voltado para a comunicação geral da Libras (o que inclui explorar situações comunicativas do dia a dia), além de promover nas aulas momentos informativos que discutem aspectos da identidade e da cultura surda, desmistificando crenças e preconceitos sobre as pessoas surdas e sobre a língua de sinais.

O artigo propõe a aplicação de uma metodologia de estudo sobre o processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como segunda língua para um grupo de alunos ouvintes, com os mais diferentes interesses para a aprendizagem desta língua. Ofertamos primeiramente o curso de Libras básico, propondo um embasamento teórico e prático desta língua.

Trabalha-se neste curso com o objetivo de que o aluno ouvinte venha a conhecer assuntos acerca da surdez e da língua de sinais e, principalmente, que possa aprender sinais da Libras para poder se comunicar com pessoas surdas.

É muito importante que a Libras seja difundida não somente dentro das universidades, mas para a comunidade em geral. Aprender Libras é uma forma de incluir a comunidade surda na sociedade, haja vista a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) proposto pelo MEC sobre a inclusão, pois aprender Libras também é uma forma de interagir e se relacionar com a comunidade surda. Conforme a lei 5.626/05 em seu capítulo V, artigo 14

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis,

etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

A inserção de pessoas surdas na sociedade vem tomando grande proporção e, por este motivo, o aprendizado da Libras é cada vez mais demandado. Aprender esta língua é, também, uma possibilidade dentro do mercado de trabalho, visto que a profissão de Tradutor/Intérprete hoje está em ascensão (QUADROS, 2007), pois o surdo tem direito assegurado por lei de atendimento e tratamento adequado na sua língua em quaisquer organizações que esteja presente. Este fato faz com que a demanda por profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras qualificados seja cada vez maior

A procura por cursos de Libras nas universidades vem aumentando, e os interesses são diversos, segundo aponta Gesser (2012, p. 45),

A procura aumenta, e alunos de diversas áreas interessados na aprendizagem de uma língua adicional matriculam-se. Nesse cenário, os ouvintes iniciam o contato com a Libras por razões familiares (para melhor se comunicar com parente surdo) profissionais (para ser intérprete e/ou para ser professor bilíngüe) ou por serem *aprendizes de outras línguas* (curiosos e/ou amigos de surdos).

Dados estes fatos, pode-se perceber a importância de se promover cursos para o aprendizado da Libras dada a importância desta língua para a comunidade surda e a necessidade de pessoas ouvintes conhecerem a língua de sinais e saberem utilizá-la nos mais diferentes contextos da sociedade.

CURSO DE LÍNGUAS

Ao iniciar um curso de línguas (como o inglês ou francês, por exemplo), o aluno estará experimentando novas formas de se

comunicar, isto é, terá que aprender a “pensar em outra língua”. Para que isso ocorra ele precisará dos conhecimentos básicos do funcionamento da estrutura, da gramática e da composição lexical da língua alvo e por isto o aprendizado de outro idioma exige tempo, dedicação, esforço e, principalmente, prática. De acordo com Cohen et al. (1996),

[...] são passos ou ações selecionadas pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos... são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Pensando nisso, é importante diferenciar a aquisição da aprendizagem de uma segunda língua (Krashen, 1981; McLaughlin, 1978). Estes são aspectos muito diferentes e que precisamos levar em conta quando falamos de línguas.

A aquisição de duas línguas (aquisição bilíngue) pode ocorrer, por exemplo, quando crianças ouvintes, filhas de pais surdos falantes da língua de sinais, ficam expostas precocemente ao input linguístico, ou seja, tem contato com duas línguas diferentes simultaneamente. Então a língua de sinais torna-se o meio de comunicação com pessoas surdas (primeiramente com os pais surdos) e a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa) será aprendida com pessoas ouvintes da família e na sociedade, como na escola, por exemplo (BRAGGIO, 1989). Já a aprendizagem de uma nova língua não se dá de maneira natural, está, na maioria das vezes, vinculada a um processo de ensino-aprendizagem em que a pessoa está concentrada a aprender aquela língua (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982).

Pessoas ouvintes que tem contato pela primeira vez com a Libras, precisam fazer uma reconfiguração de sua aprendizagem, pois a Libras é uma língua visual-espacial que exigirá do aluno um novo aprendizado, pois estas questões não estão intrínsecas ao ensino desta língua, o que exige tempo dedicação e prática para que

esta aprendizagem seja significativa. Para que uma língua possa ser aprendida, é preciso estar exposta à esta língua em funcionamento, ao uso e a prática desta língua, primeiro acessando vocabulário e, posteriormente, imergindo na língua, conhecendo sua estrutura e funcionamento (GÓES, 1999), “na verdade, qualquer língua tem seu grau de dificuldade durante a aprendizagem, da mesma forma que todas as línguas tem seu grau de complexidade em sua estruturação” (GESSER, 2012, p. 70).

As pessoas surdas têm sua própria cultura e identidade, mas a principal marca enquanto sujeitos diferentes é a sua língua, a Língua de Sinais (QUADROS; FINGER, 2013). Em razão de os surdos serem pessoas que se diferem linguisticamente da maioria ouvinte, muitas vezes, a principal barreira se dá na comunicação. A maioria das pessoas ouvintes não tem conhecimento da Língua de Sinais o que faz com que algumas se sintam constrangidas e desorientadas quanto a maneira de estabelecer comunicação com pessoas surdas.

Atualmente é possível encontrar muitas pessoas surdas inseridas nos mais diferentes contextos (escolas, lojas, escritórios, hospitais, supermercados, universidades). Isto significa que as pessoas surdas estão presentes no cotidiano da sociedade e por este motivo os cidadãos têm procurado estar preparados para interagir com estas pessoas.

A Libras possui sua complexidade gramatical e carrega marcas da cultura e identidade dos surdos brasileiros. Em Libras é possível produzir discursos sobre os mais variados temas, dos mais corriqueiros até os de maior complexidade, como conversação e aulas de nível acadêmico com exigência alta de abstrações (QUADROS; KARNOOPP, 2004).

Deve-se ainda levar em conta a indissociabilidade entre língua e cultura, pois cada povo ou comunidade tem a sua própria cultura como referência para o uso da língua.

Muitas empresas têm pessoas surdas em seu quadro de funcionários, entretanto, para que estas pessoas possam ser incluídas nestes ambientes laborais, as organizações precisam capacitar os

demais colaboradores para que possam interagir com os surdos, pois o desconhecimento da língua pode acabar criando uma limitação constrangedora no ambiente de trabalho. Conforme o decreto 5.626/05 em seu capítulo VIII inciso 1º “As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras” (BRASIL, 2005, s/p).

Advinda de lutas da comunidade surda, foi sancionada no dia 24 de abril de 2002, a lei 10.436 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo esta a segunda língua oficial do país (BRASIL, 2002). A sanção desta lei deu início a um processo de novas conquistas na área da surdez, proporcionando uma melhor qualidade de vida ao surdo que passou a ter sua língua respeitada e, por este motivo, acessa diferentes ambientes e informações, principalmente, por meio dos intérpretes de Libras.

De acordo com esta Lei, em seus artigos segundo e terceiro

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Sendo assim, a partir desta legislação, o número de cursos de Libras no Brasil tem aumentado de forma significativa, objetivando atender a lei e oportunizar que um número maior de pessoas aprenda a Libras e possa se comunicar com pessoas surdas.

Ainda segundo a mesma legislação em seus artigos 14 e 28

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à

informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A fim de diminuir a barreira da comunicação, diversas instituições de ensino oferecem cursos voltados para a aprendizagem da Libras, fato este muito positivo, pois além de proporcionar aos ouvintes o aprendizado de uma nova língua faz com que a inclusão das pessoas surdas na sociedade se torne cada vez mais real.

Os cursos oferecidos têm como principal característica e objetivo a aprendizagem da língua, mas também contemplam assuntos como o uso desta em diferentes situações do cotidiano, a teoria e a legislação vigente que permeia as discussões acerca da língua de sinais. Os conteúdos elencados são, habitualmente, pensados em relação a situações diárias em que se pode encontrar uma pessoa surda.

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p.9).

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL,

2005), que regulamenta a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), deve ser evidenciado. Esse Decreto é 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 do ano 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. Com esse Decreto, que regulamenta a Lei anterior, a Libras passa a ser utilizada e conhecida por muitos que frequentam o meio acadêmico, dando mais visibilidade e espaço aos sujeitos surdos.

E por fim, um documento legal da Universidade Federal de Santa Maria, a Resolução N. 011/2007 que institui o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social que reserva 5% das vagas para pessoas com deficiência, entre elas os candidatos surdos. Diante disso, a UFSM conta com nove TILSP efetivas e possui 16 alunos surdos incluídos em diferentes cursos de graduação. No último vestibular, foram aprovados sete alunos surdos.

A proposta do curso de Libras surgiu em decorrência da presença cada vez maior de surdos na instituição e da necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes que tem contato com colegas de aula e de trabalho que são surdos falantes da Libras, visto que a legislação brasileira determina que se deve apoiar e difundir a Libras como meio de comunicação.

CONCLUSÃO

Com a crescente inserção de pessoas surdas em diferentes contextos (principalmente em contexto educacional), a demanda por cursos de Libras vem sendo bastante expressiva, motivo para que estudos e pesquisas acerca deste tema sejam valorizados e

impulsionados, dada sua relevância.

Tem-se consciência que os cursos básicos de Libras não formam pessoas totalmente fluentes em língua de sinais, mas proporcionam caminhos para que estas pessoas possam conhecer a língua dos surdos e possam se comunicar com eles nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Cursos básicos de Libras, como o que foi objeto deste artigo, são importantes na medida em que atendem à legislação e a necessidade de comunicação com pessoas surdas. O ensino desta Língua pode ser focado tanto para propósitos específicos como, por exemplo, para profissionais de diversas áreas quanto para a comunicação com pessoas surdas. Pensando neste último aspecto, este artigo propôs o ensino com base em um contexto relevante mobilizados pelo desempenho de competências e habilidades.

Estudos e pesquisas acerca de ensino-aprendizagem de língua de sinais são importantes porque esta é uma língua em desenvolvimento e que é de modalidade diferente das línguas orais (às quais os ouvintes acessam).

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; VILHALVA, S. **Língua de Sinais: Processo de Aprendizagem como Segunda Língua.** Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL, **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002.

BRASIL, **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011**, de 3 de agosto de 2007. Santa Maria: UFSM, 2007

BRAGGIO, S. L. B. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: KLEINMAN, A. B. et al. (Org.). **Trabalhos em linguística aplicada.** São Paulo: Unicamp, 1989. n. 14.

COHEN, Andrew D., WEAVER, Susan J, & LI, Tao-Yuan. **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.** Minneapolis: National Language Resource Center/ The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.

DULAY, H. C., BURT, M., KRASHEN, S. **Languge two.** New York: Oxford University Press, 1982.

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

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes**, nº 50. Campinas, 2000.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamont, 1981.

McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition on childhood.** New Jersey: Hillsdale, 1978.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** 2.ed. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. (Org.) **Teorias da aquisição de linguagem.** 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1.

Psicologia no contexto universitário

Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Pós-Graduada em Gestão de Organização Pública em Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Franciscano.

Tratar das emoções, manter-se seguro e bem resolvido nos diversos contextos da vida é um desafio, na atualidade temos variáveis importantes como: as Tecnologias, as Redes Sociais entre outras que ao mesmo tempo em que nos informa, nos conecta com o mundo, desenvolvendo em nós um pensamento acelerado por tantas informações, também em frações de segundos nos colocam frente a realidades que levam tempo a serem digeridas.

Toda esta capacidade das Redes Sociais de nos ligarem a milhares de pessoas tem sido contraditória na atualidade, pois na vida real, podemos observar o quanto solitário são a maioria das pessoas. Para Buber (1977) cada vez mais o homem contemporâneo enfrenta a realidade autêntica de sua solidão. Este pensamento de Buber corrobora com Bauman (2004) quando este menciona que, tudo se torna tão descartável até mesmo as relações humanas. E ao discorrermos sobre as relações, podemos refletir sobre o contexto Universitário, onde as relações precisam ser estabelecidas e criadas entre os acadêmicos.

Alguns sentimentos vividos por alunos precisam ser analisados, pois, no universo acadêmico um deles é o de sentir-se só, este sentimento toma proporções muito maiores e desafiantes quando estes alunos saem de casa.

Geralmente, os sintomas de solidão são advindos de jovens de outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul ou de diversas regiões do País, onde ainda trazem consigo culturas e valores diferentes e longe de seus familiares, precisam enfrentar a distância, a saudade, a aprenderem serem administradores de suas vidas e acima de tudo ter sucesso na Universidade.

Para Taille (1992) o homem é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação destas necessidades, nesta relação, a organização enquanto capacidade do indivíduo de condutas seletivas, é o mecanismo que permite ao homem ter condutas eficientes para atender suas necessidades e demandas de

adaptação. A interação deste indivíduo com o ambiente permitirá a organização dos significados, marcando assim, as diferentes estruturas cognitivas.

Para Horney (1959) a educação não pode deixar de lado a tentativa de preparar o indivíduo para esse aspecto de sua vida, sua autonomia. O termo autonomia, segundo o dicionário Michaelis, consiste na qualidade de o sujeito tomar suas próprias decisões, com base na razão (MICHAELIS, 2004). Dessa maneira, espera-se que o sujeito autônomo, tenha condições de realizar suas atividades com plenos poderes de decisão, organização e mudanças se forem necessárias.

Em contrapartida, quando o estudante não consegue lidar com estas variáveis, principalmente em se enxergar como um ser autônomo começam a surgir problemas com a prospecção de contribuir para o baixo desempenho acadêmico, tristeza e desmotivação.

No entanto, inicialmente o universitário não consegue perceber o porquê do baixo índice de desempenho, não consegue perceber a causa, mas sente a sintomatologia no corpo e sem saber o que fazer, começa a incutir vários pensamentos, entre eles, trocar o curso ou até mesmo abandonar a Universidade.

Morin (1999) incita-nos a refletir que, na vida contemporânea têm-se a necessidade de se adotar novas posturas e comportamentos que são influenciados pelo modo de pensar. Os pensamentos determinam as práticas que se estabelecem e se desenvolvem nas sociedades. Diante deste quadro, vem a importância do Psicólogo e de seu suporte no contexto Educacional.

Ao pensar sobre a problematização das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e nos atendimentos realizados ao longo de dois anos no Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (Ânima) setor vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e em parceria com o Núcleo de Acessibilidade também desta Instituição, justificou-se o interesse de compartilhar este artigo.

O Ânima desenvolve atividades de ensino, pesquisa e

extensão, a partir de uma abordagem interdisciplinar, com ênfase na aprendizagem. Para tanto, oferece avaliação e acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Psicopedagógico por meio de sessões individuais ou em grupo; programas, oficinas e seminários, orientação profissional e formação continuada. Todas estas ações proporcionam ao acadêmico uma oportunidade de repensar sobre sua atuação na academia e sua desenvoltura dentro do processo frente às queixas trazidas para o atendimento.

ASPECTOS RELACIONAIS DO APRENDER

Willian James (2004) na teoria das emoções, trás que à medida que ocorrem alterações no corpo, o indivíduo fica sabendo de sua existência e pode acompanhar continuamente sua evolução. Este acompanhamento contínuo, a experiência do que o corpo está fazendo, o desenrolar-se dos pensamentos é a essência daquilo que o autor chama de sentimentos.

Se uma emoção é o conjunto de alterações no estado do corpo associados a certas imagens mentais que ativaram o sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo.

Nesse sentido, a teoria nos leva a refletir que a essência da tristeza ou da felicidade é a percepção combinada de determinados estados corporais e de pensamentos. Esta essência quando não está bem clara para o indivíduo começa a compor uma alteração em seu estilo de vida, que justapostos complementados começam a modificar os pensamentos, sentimentos e na eficácia acadêmica.

Desta forma, Bauman em sua obra Modernidade Líquida (2004) apresenta um dos problemas da atualidade, onde viver em um mundo cheio de oportunidades, cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, apresenta a facilidade e praticidade dos dias de hoje, poucas coisas são predeterminadas e menos ainda interrogáveis e isto coloca

o acadêmico na condição de estar em uma zona de conforto, onde a oferta de oportunidades são enormes, mas muitas vezes carregada de superficialidades.

Esta banalidade trazida por Bauman (2004) mostra-nos de forma bem sutil que a liberdade está no alcance de qualquer indivíduo, viver em meio a chances aparentemente infinitas de realização parece ser tão óbvio, que nos remete a um vazio onde esta liberdade reflete-se em um ser inacabado, principalmente quando lidar com sentimentos e emoções precisa de uma estabilidade e segurança do sujeito como ser.

Ainda, Bauman relata que o mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de Buffet com tantos pratos deliciosos e as escolhas são o quiz de todas as questões, a necessidade de estabelecer prioridades, a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las, são condições extremamente importantes para o jovem universitário.

E como articular sentimentos, liberdade e educação? Quando estes ingredientes se misturam na vida Acadêmica, tem como separá-los?

Em resposta a esta reflexão Morin (1999) vai trazer que a Universidade tem um duplo papel paradoxal de adaptar-se à modernidade e integrá-la a responder às necessidades fundamentais de formação.

Assim, a Universidade defende, ilustra e promove ao mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização que tem como consequências o fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural e que a ética do conhecimento seja mantida.

No entanto, conforme Ardoino (1998) ninguém é autor apenas de si mesmo, somos na maioria dos casos co-autores, porque há autores anteriores a nós que nos autorizam e a partir desta relação do autorizar há a implicação de responsabilizar-se por si mesmo e este processo leva o outro a autonomia que se inscreve na ordem da educação em um conjunto de alvos e finalidades.

Cabe salientar, no entanto que o jovem universitário quando não gerencia a liberdade que lhe é apresentada e não consegue ser protagonista de seu desenvolvimento acadêmico gera uma complexidade refletida não só nos processos cognitivos da aprendizagem, como também no corpo o levando a muitas vezes a adoecer.

Martins (2002) corrobora com Ardoino (1998) quando aborda que quando os estudantes não se sentem implicados nem responsáveis por suas trajetórias acadêmicas, estas são assumidas pelos docentes, principalmente quando estes alunos apresentam baixo desempenho acadêmico ou problemas comportamentais.

Esta problemática nos leva a mais uma reflexão de uma dualidade real onde muitas vezes o acadêmico vem com o discurso do fracasso, de impotência ou indecisão do curso, onde este aluno acaba estabelecendo o vínculo de descomprometimento, onde o que é ressaltado nesta relação é a desqualificação do outro e não uma isenção de sua responsabilidade dentro do processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem.

Ausubel (1982) diz que a aprendizagem é um elemento que provém da comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É importante salientarmos, que os desafios de saber lidar com os conflitos que surgem, assim como as mudanças sejam elas emocionais ou comportamentais vai estar intrinsecamente ligada aos processos motivacionais do indivíduo.

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que a base da motivação, está sempre um organismo, que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição a atingir.

Quando apresentadas estas demandas, o psicólogo intervém com o resgate da disciplina, do contato e ressignificação da relação do sujeito e consigo mesmo, com o outro e o mundo. O fazer Psicológico dentro das universidades vem ao encontro de uma necessidade do

acolhimento, conforme a definição da cartilha Planejamento Nacional de Humanização (PNH) (BRASIL, 2001).

Acolhimento significa a humanização dos atendimentos, ele deve garantir e resolver os problemas do usuário que vai além do atendimento, está atrelado ao vínculo que será estabelecido.

Assim, diante do cotidiano e as mais diversas queixas que são trazidas pelos acadêmicos, o papel do Psicólogo está pautado na heterogeneidade própria das relações. Poder localizar nossas ações nas relações nos permite ocupar outro lugar no contexto educacional, que é muito importante, a escuta clínica.

CONCLUSÃO

O crescimento e amadurecimento dos indivíduos fazem parte do ciclo da vida. E este crescer, não está somente atrelado ao desenvolvimento, mas no crescimento como ser humano.

Na medida em que nos comprometemos como sujeitos, vamos nos deparando com diversas realidades e situações e estar preparados para o gerenciamento destas questões nem sempre está a nível consciente.

No contexto Universitário este amadurecimento vem carregado de emoções e sentimentos e é justamente nesta ocasião que surge a importância do suporte do profissional da área de Psicologia.

Poder trabalhar com a significação e ressignificação de todas as demandas trazidas vai contribuir para uma nova construção de um ser que vai se permitir potencializar-se.

Os atendimentos do serviço da psicologia no contexto Universitário pretendem fazer com que o domínio da consulta psicológica seja fecunda e o acompanhamento psicológico vêm com as boas intenções e o desejo de prestar assistência ao estudante.

A adesão dos atendimentos aceitos apresenta uma conquista para o serviço, em poder contribuir e servir, em uma proposta implicada e voltadas aos cuidados, onde a conscientização do acadêmico desta

necessidade do suporte, o permitirá e o levará ao crescimento pessoal e profissional no presente e futuramente.

A ação do suporte psicológico aos acadêmicos, juntamente com a eficácia e aplicabilidade dentro do processo para a demanda de suas cognições permite, estabelecer o vínculo paciente- psicólogo, que se dá por meio de uma relação permissiva e estruturada. Este envolvimento permissivo propicia ao paciente alcançar uma compreensão de si mesmo em um grau que o capacita a progredir à luz da sua nova orientação.

É importante salientar que o objetivo do suporte psicológico não é estabelecer a dependência do paciente ao psicólogo e sim que o sujeito possa resolver os seus problemas, desenvolvendo-se para poder enfrentar os problemas de uma maneira mais equilibrada e harmoniosa, Rogers (1973). Podendo resolver os problemas de maneira mais independente, responsável, menos confuso e mais organizado.

No processo de intervenção, existe um esforço da parte do psicólogo em obter resultados, principalmente quando se diz em converter situações de repressões, inseguranças desafios em transformações positivas.

Dessa forma, podemos pensar que o atendimento psicológico faz-se necessário nas Instituições. Valendo lembrar que o fazer psicológico, não é uma forma de induzir o sujeito a fazer algo, mas que ele possa fazer algo para si mesmo. É um processo de libertá-lo para um amadurecimento e desenvolvimento para a remoção dos obstáculos que o impeçam de avançar.

Nesse sentido a compreensão dos sentimentos, pensamentos e emoções, a apreensão e aceitação dos mesmos, são aspectos fundamentais para a autonomia e autoconhecimento do sujeito e no processo das cognições.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. Abordagem **Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: Barbosa, J. G. (Cord.) *Multirreferencialidade na ciência e educação*, São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- AUSUBEL, D. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. Tradução:Marco A. Moreira, Elcie F. S. Masini. Ed Moraes. São Paulo, 1982.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**/ Ministério da Saúde, secretaria de Assistência à Saúde- Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- BUBER, Martin. **EU E Tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileiro, 1959.
- HORNEY, K. **A Personalidade Neurótica do nosso Tempo**. Trad. Octávio Alves Velho. São Paulo: Civilização Brasileiro, 1959.
- JAMES, William. **Sentimentos e Emoção**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, João Batista (Org.). **Psicologia e educação**: Tecendo caminhos. São Carlos: Rima, 2002.
- MCHAEILIS. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramento, 2009.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: a reforma da Universidade e do ensino Fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.
- PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- TAILLE, Yves de La. **Piaget, Wgotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- ROGERS, C. **Psicoterapia e consulta psicológica**. São Paulo: Martins

Fontes, 1973.

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação.** Ânima. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/servicos/anima>> Acesso em: 21 abr. 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Atendimento psicológico a estudantes universitários: experiência de uma profissional que atua no núcleo de apoio ao estudante da UFSM

Lizinara Pereira da Costa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Psicologia pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA).

Diante da experiência como psicóloga este trabalho apresenta uma reflexão a respeito dos atendimentos do Ânima, o qual constitui o Núcleo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) voltado às questões de aprendizagem, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentro desse contexto, o serviço tem desenvolvido como proposta uma abordagem interdisciplinar, voltado à comunidade discente, através de avaliações e acompanhamentos pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos. No sentido, de assistir a comunidade universitária como professores, técnicos administrativos em educação e estudantes do ensino médio, tecnológico e de cursos de graduação e pós-graduação da UFSM. Sobretudo, o Ânima se constitui como um núcleo de ensino, pesquisa e extensão da UFSM, contando com profissionais da área da Psicologia através de atendimentos individuais.

Desta forma, a oferta desses atendimentos é previamente agendada durante o início do semestre e justifica-se conforme a necessidade do estudante. Pois, muitos deles são encaminhados para atendimento através da solicitação das coordenações dos cursos. Atualmente, neste contexto de atendimento psicológico a três profissionais da Psicologia que atendem à demanda dos alunos, conforme seus horários de trabalho e a disponibilidade dos mesmos. Os alunos são chamados para atendimento conforme a lista de espera e os horários disponíveis tanto do aluno, como do profissional que irá atendê-lo.

Cabe enfatizar, que a acentuada procura pelo atendimento psicológico no núcleo, ocorre devido ao fato que a vida acadêmica exige do estudante, eficácia, adaptação a novas situações e as pressões externas. Portanto, trata-se de um momento que compromete a saúde, o equilíbrio tanto físico, com mental do estudante afetando o desempenho do mesmo e este solicita o nosso acolhimento com intuito de sanar suas demandas, através dos atendimentos psicológicos. Através das considerações voltadas à terapia cognitiva, busca-se produzir as mudanças de pensamentos e crenças dos estudantes. Assim, torna-se relevante, avaliar através das observações se a proposta do

profissional e que o serviço está oferecendo vem atender a demanda dos estudantes universitários.

A TERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL

É um sistema de psicoterapia, que se baseia na teoria, de que o modo como o indivíduo estrutura as suas experiências determina o seu comportamento (DATTÍLIO; FREEMAN, 1998). Ainda, os sentimentos não são determinados por situações, mas pelo modo como as pessoas as interpretam. Assim como, há uma interação recíproca entre os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos, fisiologia e ambiente. Sendo que, as mudanças em qualquer um desses componentes podem iniciar modificações nos demais (KNAPP, 2004). Entende-se que, o terapeuta cognitivo busca produzir mudanças no pensamento e no sistema de crenças do cliente, com propósito de promover mudanças duradouras (BECK, 1997).

Diante disso, a terapia cognitiva de Beck é considerada a principal abordagem cognitiva hoje. Ele constatou nos seus trabalhos iniciais sobre depressão, que as avaliações e os pensamentos negativos encontrados em pacientes com depressão, não constituem um sintoma somente, mas são fatores que estão na manutenção deste transtorno (BECK, 1997). Assim, pode-se considerar que a avaliação e o tratamento segundo Beck, idealizador da terapia cognitiva, estabelece o plano terapêutico: conceituação do problema, desenvolvimento da relação colaborativa, motivação para o tratamento, formulação do problema, estabelecimento de metas, educação do paciente sobre o modelo cognitivo, intervenção cognitiva e prevenção de recaída.

Ressalta-se que quanto à avaliação inicial, está possibilita que o terapeuta levante hipóteses sobre as experiências no desenvolvimento do cliente, que contribuíram para a construção da crença central, as estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais. Estas são utilizadas pelo paciente para enfrentar as crenças disfuncionais e os eventos

estressores, os quais contribuíram para a manifestação dos problemas psicológicos (BECK, 1997). A aplicação da terapia na depressão ajuda as pessoas a modificarem as crenças e comportamentos que produzem certos estados de humor. Assim, uma das vantagens da terapia, é o caráter de participação ativa do paciente no tratamento, de modo que ele é psicoeducado.

Nesse sentido, os atendimentos têm desenvolvido a necessidade de pesquisa e desenvolvimento de técnicas de intervenção eficazes. Assim, este estudo busca apresentar a interface existente entre a prática da terapia cognitiva e o diagnóstico psicológico. Além do que, pesquisas na área e a prática da Terapia Cognitiva Comportamental, têm mostrado que sua interação tem apresentado resultados satisfatórios, através das técnicas comportamentais empregadas, o paciente altera o seu comportamento e reexamina as suas crenças, sobre si e sobre os eventos para suas conclusões e avaliações. Dessa forma, o terapeuta cognitivo constrói hipóteses ao longo do processo terapêutico.

Nos atendimentos psicológicos, enquanto terapeuta cognitivo foram com enfoque de alívio dos sintomas, resultados rápidos, motivação, estabelecimento de metas, tomadas de decisões e resoluções dos problemas. Através desses aspectos, a vida dos pacientes acometidos pela depressão e outros transtornos, como de ansiedade, foi desenvolvido de forma a promover o autocontrole, a reestruturação cognitiva eficaz, através do qual, o paciente venha atingir uma qualidade de vida satisfatória.

OS DESAFIOS QUE O ADOLESCENTE UNIVERSITÁRIO ENFRENTA

A adolescência configura-se como um processo psicológico e social que está inserido no processo mais amplo do desenvolvimento do sujeito, caracterizando-se pela busca de autonomia e reconhecimento social. Oliveira (2001) salienta que esta operação de busca de

reconhecimento social torna-se dramática na atualidade, tendo em vista que há escassez de chances sociais. Além disso, ao final da adolescência e início da vida adulta, esse período é marcado por mudanças psicossociais importantes, como a transição do estudante do ensino médio para universitário. Assim, nessa transição, os estudantes enfrentam desafios como, estabelecer novos vínculos, adaptação à nova cidade, pois a maioria vem de fora, adaptação a modelos diferentes de avaliações e aprendizagens, bem como o estabelecimento de uma identidade de carreira, entre outros (ALMEIDA e SOARES, 2003). Dessa forma, ao lidar com os novos desafios, como indicam diversos estudos, existem vários aspectos estressores, independentemente do nível que o aluno se encontra, desde o início ao final do curso. Entre eles se destacam a falta de motivação, o excesso de tarefas acadêmicas, os conflitos com colegas e professores e ainda a escolha da carreira.

No contexto dessa experiência profissional pelo período de dois anos de atendimento no Núcleo, várias queixas chegaram a nós profissionais da Psicologia, a maioria delas queixas como: depressão, estresse e ansiedade. Dessa forma, despertou o interesse em pesquisar mais sobre estes questionamentos e ainda a correlação entre eles. Ainda, observou-se que na maioria dos atendimentos a demanda inicial era uma, porém no decorrer dos atendimentos verificava-se que além dessa demanda, outras existiam que por sua vez estava prejudicando o interesse e o desempenho do jovem com relação ao processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, estes aspectos vêm alterando o equilíbrio e comprometendo a saúde mental e física do indivíduo. Inclui-se neste contexto a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, considerando os conflitos pessoais e sociais vivenciados pelo adolescente, assim, buscaram-se estudos que comprovem tal situação.

ESTUDANTES, ANSIEDADE, DEPRESSÃO E ESTRESSE

Estudos comprovam, conforme Benton (2003), que as taxas

de ansiedade e depressão têm crescido preocupantemente entre os jovens adultos. Não só em nosso país, mas, por exemplo, nos Estados Unidos, no Kansas State University, 63% dos estudantes que procuram apoio psicológico se dizem deprimidos. Assim, não há como afirmar com certeza os motivos para o aumento do número de depressivos eles acreditam que a graduação tenha ficado mais estressante, mais competitiva.

Destaca-se que, a depressão é um transtorno mental comum que se apresenta com humor deprimido, perda de interesse ou prazer, sentimentos de culpa e baixa autoestima, distúrbios do sono ou apetite, por falta de energia e concentração. Estes problemas podem tornar-se crônicos ou recorrentes e levar a prejuízos substanciais na capacidade de uma pessoa para cuidar das suas responsabilidades diárias. Na pior das hipóteses, a depressão pode levar ao suicídio, uma fatalidade trágica associada à perda de cerca de 850 000 mil vidas por cada ano (OMS, 2009).

Nesse sentido, através de recentes estudos conduzidos por Shah e colaboradores (2010), Montoya e colaboradores (2010) e Al-Dabal e colaboradores (2010), revelaram uma relação significativa entre eventos estressores acadêmicos e o surgimento de quadros de ansiedade e depressão. Algumas das situações consideradas potencialmente desgastantes como: desempenho acadêmico, alta expectativa parental, complexidade das matérias. Assim, deixa evidente o impacto das situações acadêmicas estressantes, prejudicando a saúde mental do universitário.

Nesse contexto, de exigências e demandas da vida universitária o aluno, desde o seu ingresso, deve apresentar recursos cognitivos e emocionais complexos para o manejo das demandas deste novo ambiente. Assim como, o impacto desta experiência na saúde física e psicológica, estudiosos vem explorando a temática do estresse entre universitários em diferentes culturas, reforçando a importância de um debate amplo na comunidade científica (CALAIS et al., 2007; BROUGHAM; ZAIL; MENDONZA e MILLER, 2009; IGUE

et al., 2008; LEAHY et al., 2010; SHAH; HASAN; MALIK e SREERAMAREDDY, 2010).

No entanto, no contexto da teoria cognitiva, pessoas que sofrem de ansiedade, acreditam ser ameaçadas por um dano físico ou social, sendo irrelevante a presença real do mesmo para a experiência da ansiedade. O perfil cognitivo da ansiedade envolve, em sua estrutura, crenças disfuncionais focadas em ameaça física ou psicológica ao self ou para outros significativos, com um sentimento aumentado de vulnerabilidade pessoal (SALKOVSKIS, 2004). Por outro lado, no âmbito da avaliação, entre a ansiedade-estado, estado emocional transitório, com sentimentos subjetivos de tensão que podem variar em intensidade ao longo do tempo, e a ansiedade-traço, que seria uma disposição pessoal relativamente estável a responder com ansiedade a situações estressantes. Além de tendência a perceber mais as situações como ameaçadoras. Quanto aos transtornos de espectro ansioso, estes representam cerca de 12,5% dos transtornos mais comuns na população (ANDRADE e GORESTEIN, 1998).

Por outro lado, às pesquisas epidemiológicas com relação à adolescência têm confirmado que a depressão é um sério problema de saúde pública. Com prevalência, na população norte-americana, de 3 a 5% e taxas para todo o período (até 18 anos) na faixa de 20% (BIRMAHER, 1996; LEWINSOHN; CLARKE e ROHDE, 1994). Entre os dados dos últimos 10 anos vêm demonstrando que a idade média de início da depressão em jovens diminui gradativamente (PICCOLOTO; WAINER; BENVEGNÚ e JURUEMA, 2000). Em relação a fatores genéticos, associados às taxas de depressão em jovens, conforme Carlson e Abbott, 1999.

Estudos gerais apontam que as pessoas com depressão tendem a apresentar sentimento intenso de inadequação pessoal, baixa autoestima e autoconfiança reduzida. O que traria prejuízos à formação profissional e ao aproveitamento da experiência acadêmica. Por outro lado, a depressão como transtorno mental, só pode ser compreendida em termos etiológicos, como multifatorial. Isto se sabe a partir de

estudos advindos das neurociências, que existem componentes de vulnerabilidade biológica envolvidos, na gênese e no envolvimento desta (PICCOLOTO; WAINER, 2007). Quanto ao prognóstico os prejuízos funcionais são altos em jovens deprimidos, seja em função da cronicidade da depressão, do transtorno comórbido, seja de ambos (CARLSON e ABBOTT, 1999).

Verificou-se que, a depressão é uma doença mental que se caracteriza por uma tristeza mais marcada ou prolongada, perda de interesse por atividades habitualmente sentidas como agradáveis e perda de energia ou cansaço fácil que se prolongam por mais de duas semanas consecutivas. No âmbito acadêmico, é comum indivíduos com depressão experimentarem diminuição do rendimento no estudo, no trabalho e em seus afazeres cotidianos (FUREGATO; SILVA; CAMPOS e CASSIANO, 2006). Alguns estudos sobre transtornos depressivos e ansiosos têm incidido nos alunos do Ensino Superior, concluindo sobre a alta prevalência de ansiedade e depressão nesta população e o efeito das suas variáveis sobre o rendimento acadêmico, o isolamento e o bem-estar emocional, entre outras. A análise do estado emocional dos estudantes do Ensino Superior é de grande relevância, pois permite identificar a prevalência da ansiedade e depressão que afetam em grande medida os estudantes e os leva a adaptar comportamentos pouco adaptados que se repercutem no seu desempenho em geral.

Assim como a ansiedade, a depressão também se caracteriza como um sintoma comum entre os universitários. Conforme Clark e Steer (2004), no perfil cognitivo da depressão envolvem-se na estrutura crenças disfuncionais focadas principalmente na perda pessoal e fracasso nos domínios interpessoal e de realização. Quanto ao processo cognitivo há um aumento do processamento negativo e exclusão de informação positiva autorreferente. As avaliações são difusas, globais, absolutas e exclusivas a atenção auto focada aumentada pode reduzir as respostas e estímulos externos. Nas cognições cognitivas, há pensamentos de perda e fracasso pessoal, os pensamentos assumem

a forma de autoafirmações orientadas ao passado. Na Terapia Comportamental Cognitiva dos Transtornos Ansiosos se destacam o transtorno do pânico, a ansiedade generalizada e as fobias. Estes se destacam entre os principais problemas de saúde do brasileiro que reside nos centros urbanos (ALMEIDA e COLS, 1992). Diante disso, estes transtornos têm bons prognósticos, se tratados adequadamente e com grandes chances de recuperação.

Dessa forma, o dilema próprio da adolescência faz com que tanto o diagnóstico acertado, quanto o tratamento dessa população sejam permeados de desafios. Pois, o adolescente se encontra em luta com as questões vinculadas a própria autonomia, assim pode ter menor probabilidade de procurar ajuda, quando se sentem deprimidos, o que os leva ao isolamento. Ainda, se tratando do diagnóstico em população jovem, a comorbidade tende a ser regra, entre eles transtornos de ansiedade, transtorno de ansiedade de separação, transtornos disruptivos e transtorno de déficit de atenção, são os que ocorrem mais comumente. Nesse sentido, tal ocorrência tende a complicar o diagnóstico, entre adolescentes, especialmente aqueles com transtorno bipolar, sintomas psicóticos severos parecem ocorrer com maior frequência (CARLSON e ABBOTT, 1999).

Nesse sentido, os quadros depressivos na adolescência possuem diversas peculiaridades que o diferem do padrão adulto. Desta forma, faz com os processos de diagnóstico, conceptualização cognitiva do caso e tratamento exijam cuidados redobrados do terapeuta cognitivo. Assim, percebe-se que, a maioria dos acadêmicos a universidade é um espaço novo. No qual, a maioria sai de escolas onde o ritmo de estudo difere o que gera insegurança, pois exige autonomia e segurança. Diante disso, e através dos atendimentos é possível identificar que as questões acadêmicas, pessoais e familiares são os desencadeadores desses sintomas que interferem na trajetória acadêmica do estudante universitário.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos atendimentos e das bibliografias pesquisadas, pode-se concluir que terapia cognitiva, se constitui em um eficiente tratamento dos quadros depressivos, estresse e de ansiedade, através de técnicas cognitivas comportamentais envolvidas por essa psicoterapia. Sendo assim, evidenciou-se que mesmo com o surgimento da terapia cognitiva há poucas décadas, e nesse curto tempo tornou-se o mais validado e mais reconhecido sistema de psicoterapia. Assim, conclui-se que o foco no problema reflete o desejo constante por parte dos profissionais de documentar os efeitos terapêuticos, e pode possibilitar a seleção da terapia mais eficaz para determinado problema (CAMILHA e COLS, 2007).

Observou-se ainda, que a área da Psicologia Cognitiva Comportamental, obteve avanços surpreendentes nos últimos anos, pois as intervenções e estratégias, utilizadas pela mesma estão sendo amplamente aceitas pela sociedade, pela sua comprovada eficácia. Percebe-se, pela grande procura dos profissionais que trabalham com a terapia cognitiva, pois está possibilita num curto espaço de tempo ou em poucas sessões a resolução do problema. Além do que, o terapeuta e o paciente trabalham juntos, para identificar as crenças que a pessoa tem de si, através de técnicas como: identificar pensamentos ou cognições disfuncionais, auto monitoração dos pensamentos negativos, identificação entre pensamentos e crenças e ainda através de estabelecimento de metas.

Sobre a questão abordada, a terapia cognitiva é baseada nos problemas do cliente e no estabelecimento de metas específicas. Através das quais, são identificados os pensamentos automáticos testáveis que impedem a realização dessas metas. Assim, a validade desses pensamentos é avaliada em conjunto por terapeuta e cliente. Esses pensamentos posteriormente serão testados por experimentos comportamentais e utilizadas técnicas de resolução de problemas (RANGÉ, 2001).

Entende-se que, esse modelo de terapia cognitiva proposta por Aaron Beck (Beck, 1997) encontra-se em constante evolução e aperfeiçoamento. Tanto, com contribuições do próprio Beck, como de seus colaboradores e, recentemente, dos novos terapeutas que seguem o mesmo modelo. Sendo assim, cabe a nós profissionais, continuar buscando aprimorar o conhecimento, mesmo porque, o humano está em constante construção, com suas possibilidades, suas potencialidades e sensibilidades, o que é o grande motivador na continuidade da busca por atualização e aprimoramento profissional.

Com a elaboração desta pesquisa, foi possível concluir que a prevalência de depressão e da ansiedade continua elevada entre os estudantes do ensino superior, interferindo significativamente na vida e no bem estar geral do estudante. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, até 2020, a depressão deverá ocupar o segundo lugar entre as doenças. Assim, percebe-se a grande relevância de analisar as características ou sintomas da depressão e ansiedade entre os estudantes, os quais residem no fato de poder auxiliar a instituição e os professores a lidar com essas situações. Nesse sentido, desenvolver estratégias específicas na intervenção, no contexto dos atendimentos psicológicos. Portanto, contribuir na vida desses estudantes universitários que estão em formação, oferecendo lugares para que o mesmo se encontre e construa projetos de vida, tornou-se um propósito nosso profissional da Psicologia no Ânima. A partir desse trabalho, desenvolvido nesse período e dessa análise, foi possível identificar que os quadros depressivos na adolescência possuem diversas peculiaridades que o diferem do padrão adulto. Desta forma, faz com os processos de diagnóstico, conceitualização cognitiva do caso e tratamento exijam cuidados redobrados do terapeuta cognitivo. Assim, percebe-se que, a maioria dos acadêmicos sente a universidade como um espaço novo, no qual, a maioria sai de escolas onde o ritmo de estudo difere o que gera insegurança, pois exige autonomia e segurança. Diante disso, e através dos atendimentos foi possível identificar que as questões acadêmicas, pessoais e familiares são as

causas desencadeadoras desses sintomas que interferem na trajetória acadêmica do estudante universitário.

Com essas discussões apresentadas na presente pesquisa, conclui-se, que os resultados dessa pesquisa poderão auxiliar profissionais da psicologia, a repensar o processo de atendimentos no âmbito universitário. Quanto aos estudantes, a pesquisa poderá ser útil na medida em que de acordo com a demanda, possibilitará ao mesmo procurar os recursos que as instituições oferecem gratuitamente para atender suas necessidades. Pois os estudantes estão dia a dia, sujeitos a pressões e exigências que alteram suas rotinas e o confronto com o ensino superior, as mudanças, as necessidades de adaptações em todos os níveis físico, mental, emocional e acadêmico. Todos esses aspectos vêm a interferir, na vida e no bem-estar geral do estudante universitário.

Está foi uma experiência muito rica, o atendimento a estudantes universitários, por possibilitar uma atuação e contribuição com reais e rápidos resultados. Pois, a terapia cognitiva possibilita o empoderamento do sujeito, por viabilizar a tomada de decisão consciente. Outro aspecto importante das intervenções foi à aliança terapêutica, na qual é baseada a empatia entre o terapeuta e o paciente. Dessa forma, essa aliança possibilitou ao paciente a impressão de não estar sozinho diante da crise, pois o terapeuta trabalha com a psicoeducação junto ao paciente e seu transtorno. A psicoeducação tem se mostrado efetiva na otimização do tratamento e seus resultados apresentam características preventivas pra recaídas, garantindo assim, aspectos relativos ao bem-estar emocional do estudante universitário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário:** Características e experiências de formação. pp. 15-40. Taubaté, SP: Cabral, 2003.
- ANDRADE, L.; GORESTEIN, C.; VIEIRA FILHO, C. Aspectos gerais das

escalas de avaliação de ansiedade. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 25(6), 258-290. 1998.

BECK, J. S. **Terapia cognitiva**: Teoria e prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENTON, SHERRY. In. NOGUEIRA, Glauca. Alunos no divã. **Revista Ensino Superior**, n. 55, p. 16-20, 2003.

CALAIS, S. L.; CARRARA, K.; BRUM, M. M.; BAPTISTA, K.; YAMADA, J. K.; OLIVEIRA, J. R. S. Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. **Estudos de Psicologia**, 24, 1, 69-77. 2007.

CARLSON, G. A.; ABBOTT, S. Transtornos do humor e suicídio. In: KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. (Org.) **Tratado de psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 2569-2595, 1999.

CLARK, D; STEER, R. Status empírico do modelo cognitivo de ansiedade e depressão. In: SALKOVSKIS, P. (Org.). **Fronteiras da terapia cognitiva**. p. 83-100. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DATTILIO, F. M; FREEMAN, A. Introdução à terapia cognitiva. In: DATTILIO, F. M; FREEMAN, A. (Org.). **Compreendendo a terapia cognitiva**. p. 19-28. Campinas: Editorial Psy, 1998.

FUREGATO, A. R. F.; SILVA, E. C.; CAMPOS, M. C.; CASSIANO, R. P. T. Depressão e auto-estima entre acadêmicos de enfermagem. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 33(5), 239-244. 2006.

KNAPP, P. Princípios fundamentais da terapia cognitiva. In: KNAPP, P. (Org.). **Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-41.

MONTOYA, L. M.; GUTIÉRREZ, J. A.; TORO, B. E.; BRIÑÓN, M. A.; ROSAS, E.; SALAZAR, L. E. Depresión en Estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. **Revista CES Medicina**, 24(1) 7-17. 2010.

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno**: a violência juvenil na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PICCOLOTO, N. M. WAINER, R. Aspectos biológicos da estruturação da personalidade e Terapia Cognitiva Comportamental. In: CAMINHA, R. M.; CAMINHA, M. G. (Org.). **A prática cognitiva na infância**. São Paulo: Roca, 2007. p. 16-35.

RANGÉ, B. (Org.). **Psicoterapias Cognitivo-comportamentais**: Um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROHDE, P.; LEWINSOHN, P. M.; SEELEY, J. R. Comorbidity with unipolar depression II: comorbidity with other mental disorders in adolescents and adults, **Journal of Abnormal Psychology**, 100:214-222. 1991.

SALKOVSKIS, P. M. Ansiedade, crenças e comportamento de busca de segurança. In: SALKOVSKIS, P. M. (Org.). **Fronteiras da terapia cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 61-82.

SHAH, M.; HASAN, S.; MALIK, S.; SREERAMAREDDY, C. T. Perceived stress, sources and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani Medical School. **BMC Medical Educacional**, 10(2):1-8, 2010.

Da linguagem matemática à uma língua visual: estratégias para interpretação de disciplinas de matemática avançada para alunos surdos no ensino superior

Raisa de Matos Elsner

Licenciada em Educação Especial, tradutora/intérprete de Libras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). raisa_me@hotmail.com

Gabrielle Messerschmidt Schuster

Bacharel e Licenciada em Educação Física, especializada em Metodologia do Ensino de Artes, tradutora/intérprete de Libras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). gabrielle.mschuster@gmail.com

Os alunos surdos brasileiros (da Educação Básica ao Ensino Superior) tem direito à presença do tradutor/intérprete de Libras desde o Decreto de número 5.626 homologado em dezembro de 2005. Para entender como acontece este processo dentro de uma instituição de ensino é necessário que voltemos um pouco no tempo.

A língua de sinais “existe no Brasil há pelo menos 150 anos, com a chegada de Ernest Huet, um surdo francês que fundou a primeira escola para surdos no nosso país” (GESSER, 2009, p. 37). Apesar de a língua existir de fato há tanto tempo, só foi reconhecida legalmente em 2002, com a Lei nº 10.436, cujo artigo 1º explica:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Desde então, e principalmente após a homologação do Decreto 5.626 de 2005, é legalmente garantida a presença de um tradutor/intérprete de Libras dentro de qualquer instituição (privada ou pública): escolas, universidades, hospitais, delegacias, fóruns e outros tantos lugares que as pessoas surdas circulam. Mas o que faz, exatamente, um tradutor/intérprete?

O tradutor/intérprete de língua de sinais – ou, utilizando as letras iniciais, o TILS – faz o trabalho como o tradutor/intérprete de qualquer língua oral: seu papel é traduzir a comunicação entre duas pessoas que não são fluentes na mesma língua, ou seja, passar as informações de uma língua para outra. No caso específico da profissão de tradutor/intérprete de língua de sinais, como o nome diz, a tradução ou interpretação é feita de uma língua oral para uma língua gestual e

vice-versa.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atualmente (1º semestre de 2015) conta com 9 tradutores/intérpretes e 17 alunos surdos incluídos em diversos cursos de graduação, além de 4 professores efetivos, também surdos. A seguir, uma tabela com a quantidade de alunos surdos e seus respectivos cursos:

Quantidade de alunos surdos	Cursos
1	Administração Noturno
1	Arquitetura e Urbanismo
1	Ciência da Computação
1	Ciências Contábeis
1	Educação Especial Diurno
4	Educação Especial Noturno
2	Educação Física
1	Engenharia de Computação
2	Pedagogia Noturno
1	Sistemas de Informação
1	Técnico em Contabilidade
1	Terapia Ocupacional

Tabela. 01: Relação número de alunos x cursos frequentados.

Neste trabalho vamos nos ater aos cursos lotados no Centro de Tecnologia, os quais possuem maior parte da estrutura curricular composta por disciplinas que utilizam matemática avançada.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, atendemos 4 alunos surdos cujos cursos estão lotados no Centro de Tecnologia da UFSM. Os cursos são, por ordem alfabética: Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação;

Engenharia de Computação e Sistemas de Informação. A seguir, a grade curricular dos semestres pelos quais estes alunos já passaram ou estão passando, com algumas disciplinas assinaladas:

Disciplinas pertencentes ao currículo		
Período Ideal	Código	Nome
1	DAU1011	ATELÉ DE PROJETO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO I
1	DAU1061	CONFORTO AMBIENTAL I
1	DCG1136	FUNDAMENTOS DE FOTOGRAFIA
1	EPG1071	PERCEPÇÃO, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO I
1	DAU1051	SISTEMAS ESTRUTURAIS E TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO I
1	DAU1041	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E URBANISMO I
2	DAU2012	ATELÉ DE PROJETO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO II
2	DAU2062	CONFORTO AMBIENTAL II
2	EPG2072	PERCEPÇÃO, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO II
2	DAU2052	SISTEMAS ESTRUTURAIS E TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO II
2	DAU2042	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E URBANISMO II
3	DAU3013	ATELÉ DE PROJETO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO III
3	DAU3063	CONFORTO AMBIENTAL III
3	EGR1016	INTRODUÇÃO À GEOMÁTICA
3	DAU3051	INTRODUÇÃO ÀS INSTALAÇÕES E INFRAESTRUTURAS
3	EPG3073	PERCEPÇÃO, EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO III
3	ECC3053	SISTEMAS ESTRUTURAIS E TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO III
3	DAU3043	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E URBANISMO III

Figura. 01: Grade curricular do 1º, 2º e 3º semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo. Fonte: <http://portal.ufsm.br/ementario/cursinho.html?curso=718>

1º Semestre (360 h)

<u>MTM1019</u> Cálculo A	90 h	OBR
<u>MTM1025</u> Geometria Analítica	60 h	OBR
<u>ELC1010</u> Circuitos Digitais	60 h	OBR
<u>ELC1064</u> Lógica e Algoritmo	60 h	OBR
<u>ELC1065</u> Laboratório de Programação I	60 h	OBR
<u>ELC1085</u> Introdução à Computação A	30 h	OBR

Figura. 02: Grade curricular do 1º semestre do curso de Ciência da Computação. Fonte: <http://www.inf.ufsm.br/index/graduacao/cc/estrutura-do-curso>.

Da linguagem matemática à uma língua visual...

Grade de Disciplinas para Engenharia de Computação								
1	ELC 1057 2 0 30 Introdução a Engenharia de Computação	ELC 1022 4 2 90 Algoritmos e Programação	ELC 1025 3 1 60 Circuitos Digitais	MTM 1019 6 0 90 Cálculo A	EPO 1013 1 2 45 Desenho Técnico para Engenharia Elétrica	GMC 1031 2 0 30 Química Geral	ACG Atividade Complementar de Graduação	
345								
2	ELC 1061 3 1 60 Estrutura de Dados	ELC 1011 3 1 60 Organização de Computadores	MTM 1020 6 0 90 Cálculo B	FSC 1024 4 1 78 Física Geral e Experimental I	MTM 1029 6 0 90 Álgebra Linear 'B'	ELC 1041 3 4 40 Fenômenos de Transporte	ACG Atividade Complementar de Graduação	
420								
3	ELC 1033 3 1 60	PEE 1022 4 0 60	MTM 1021 4 0 60	FSC 1025 4 1 78	STC 1012 4 0 60	MTM 224 2 2 60	ACG Atividade Complementar de Graduação	

Figura. 03: Grade curricular do 1º e 2º semestres do curso de Engenharia de Computação. Fonte: http://w3.ufsm.br/ecomph/?page_id=4.

1º Semestre (360 h)

CAD1002 Teoria Geral da Administração	60 h	OBR
ELC1010 Circuitos Digitais	60 h	OBR
ELC1064 Lógica e Algoritmo	60 h	OBR
ELC1065 Laboratório de Programação I	60 h	OBR
ELC1075 Introdução a Sistemas de Informação	30 h	OBR
MTM1019 Cálculo A	90 h	OBR

Figura. 04: Grade curricular do 1º semestre do curso de Sistemas de Informação. Fonte: <http://www.inf.ufsm.br/index/graduacao/si/estrutura-do-curso>.

Para fins de análise, selecionamos apenas as disciplinas cujos professores são lotados no Departamento de Matemática da UFSM (vide códigos que iniciam com as iniciais MTM). As disciplinas assinaladas são:

- Cálculo A
- Geometria Analítica
- Cálculo B
- Álgebra Linear.

Tais disciplinas são fundamentadas basicamente em práticas de cálculos, em que o professor realiza a explicação ao mesmo tempo em que coloca fórmulas, números e gráficos no quadro, dificultando ainda mais a interpretação do TILS, que precisa desenvolver estratégias para que as explicações não sejam perdidas em momento algum.

A seguir, alguns exemplos de conteúdos que são desenvolvidos nas disciplinas acima referidas:

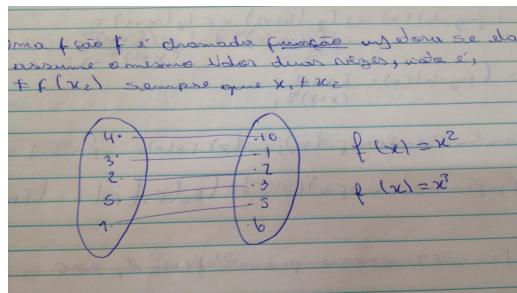


Figura. 05: Caderno do aluno do curso de Ciência da Computação.
Disciplina: Cálculo A. Conteúdo: Funções.

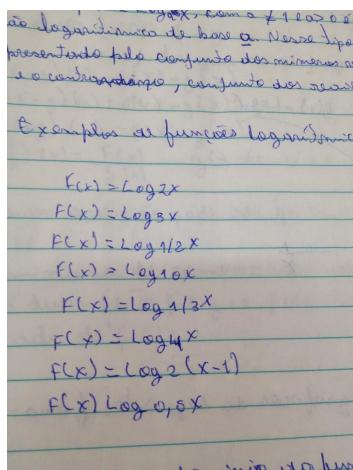


Figura. 06: Disciplina: Cálculo A. Conteúdo: Funções Logarítmicas

Da linguagem matemática à uma língua visual...

$\frac{\sin x}{\sin x} < \frac{x}{\sin x} < \frac{\tan x}{\sin x}$
 $1 < \frac{x}{\sin x} < \frac{\cos x}{\sin x}$
 $1 < \frac{x}{\sin x} < \frac{1}{\cos x}$
* inverter os termos (inverter as desigualdades).
 $\frac{1}{1} > \frac{1}{\sin x} > \frac{1}{\cos x}$
 $1 > \frac{\sin x}{x} > \cos x$
* Aplicar o $\lim_{x \rightarrow 0}$

Figura. 07: Curso: Engenharia de Computação. Disciplina: Cálculo A. Conteúdo: Limites.

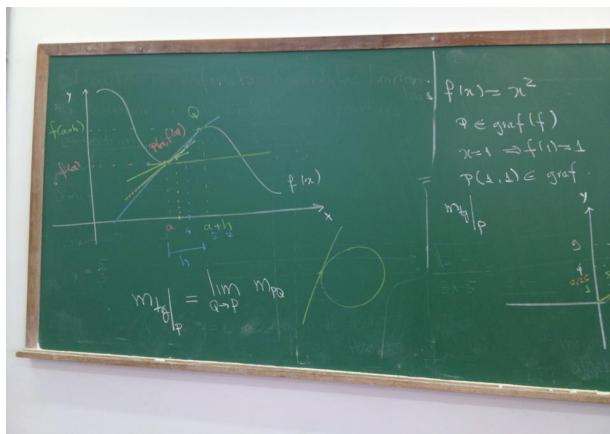


Figura. 08: Curso: Ciência da Computação. Disciplina: Cálculo A. Conteúdo: Limites no infinito.

E agora, a pergunta: como interpretar, para uma língua exclusivamente visual, conteúdos tão complexos, abstratos e que possuem uma linguagem específica? Para que haja uma boa prática da interpretação do conteúdo que está sendo passado, os TILS desenvolvem estratégias próprias ou em conjunto com o aluno para

realizar a interpretação. Muitas vezes podendo até haver combinações com o professor, para que ele mude a maneira de explicar e o aluno surdo possa acompanhar em tempo hábil.

Na maioria das vezes, se utiliza de combinações entre o TILS e o aluno em que se leva em conta a preferência do aluno no momento da interpretação, pelo que pode deixar o conteúdo mais claro para ele. As estratégias já utilizadas são:

a) Somente interpretação Língua Portuguesa – Libras

Em alguns momentos o aluno acompanha a explicação somente através da interpretação para a Libras, sem outro tipo de recurso visual.

b) Interpretação e visualização simultânea do quadro negro

O aluno acompanha a interpretação do TILS enquanto este aponta para alguma fórmula ou gráfico no quadro negro, fazendo com que o aluno surdo possa visualizar o que o professor escreveu e assim ligar ao que foi interpretado.

c) Visualização do quadro negro e interpretação posterior

O aluno surdo visualiza o que o professor está explicando em anotações no quadro (realizando o cálculo) e somente após o professor fazer as devidas anotações é que o TILS realizará a tradução do que foi dito na explicação.

d) Interpretação e visualização escrita

O aluno surdo acompanha a interpretação do TILS e o mesmo fará apontamentos escritos (cálculos) no caderno do aluno para que ele possa visualizar e assim compreender o conteúdo.

e) Somente visualização do quadro negro, sem interpretação

O aluno surdo, em alguns momentos, pode pedir que a interpretação cesse para ele visualizar somente o que está no quadro, sem requerer que o TILS faça a interpretação posterior do que foi falado pelo professor.

f) Convenção de sinais

O aluno surdo e o TILS combinam sinais específicos (que não são sinais oficiais, mas sim convencionados para certos termos que

não possuem tradução), tornando a interpretação mais fluida e rápida.

g) Explicação particular do professor no caderno do aluno surdo

Após a aula ou em um momento especificado pelo professor, o mesmo dará uma assistência específica para o aluno surdo, podendo ter um maior contato para realizar a explicação, através de apontamentos no caderno do aluno surdo e o acompanhamento do TILS.

h) Interpretação espelhada

Utilizada principalmente na interpretação de gráficos: o TILS vê o que está no quadro na ordem esquerda→direita e interpreta da mesma forma (esquerda→direita). Porém, como está de costas para o quadro (e de frente para o aluno surdo), o que o aluno vê é um gráfico no quadro (desenhado da esquerda→direita) e outro interpretado pelas mãos do TILS (direita→esquerda). Nestes casos, o surdo pode solicitar ao tradutor/intérprete que faça a interpretação espelhada, que nada mais é do que interpretar “ao contrário” (ao invés de esquerda→direita, direita→esquerda) para que o aluno surdo visualize as duas informações visuais da mesma forma.

Lembramos que cada aluno surdo possui suas preferências nas estratégias a serem utilizadas pelo TILS durante as aulas, assim como em uma só aula pode surgir a necessidade de utilização de mais de uma estratégia. Portanto, a escolha varia de acordo com o que é de melhor compreensão para o aluno surdo, podendo alguns TILS se adaptarem a somente uma estratégia sem adotar nenhuma outra possibilidade, se o aluno comprehende através da estratégia oferecida.

Os alunos surdos também possuem suas estratégias para facilitar a aprendizagem destes conteúdos. A seguir listamos algumas:

a) Realizar cópia ao mesmo tempo da interpretação

O aluno surdo realiza apontamentos em seu caderno ao mesmo tempo que o TILS está realizando a interpretação.

b) Realização de cópia do caderno do colega

O aluno surdo se atém somente à interpretação do TILS e posteriormente realiza reprodução do material que foi escrito por um colega.

c) Realização de fotografias

O aluno surdo captura através de uma câmera (celular ou câmera digital) o que foi escrito no quadro negro, ganhando tempo e não perdendo a interpretação do TILS.

d) Filmagem da aula

Com o consentimento do professor e do TILS o aluno filmará a aula com as explicações do conteúdo para que estes vídeos o ajudem para um momento de estudo posterior.

CONCLUSÃO

Muitos são os desafios que o profissional tradutor/intérprete de Libras enfrenta no dia-a-dia, especialmente em disciplinas tão complexas e com um alto índice de reprovação histórico. A dificuldade maior neste tipo de disciplina, de acordo com a grande maioria dos alunos ouvintes, é tentar entender algo que parece irreal, abstrato demais, sem aplicação no mundo físico. Esse foi o motivo pelo qual decidimos analisar estas disciplinas – as de Matemática – e não as de Física, por exemplo, que possuem seus cálculos aplicados no mundo físico (o mundo que conhecemos). Para muitos, conteúdos como os vistos aqui parecem coisas de outro mundo. Para o TILS, a dificuldade de interpretar este tipo de disciplina está no fato de que estes conteúdos (que são autoexplicativos quando apresentados de forma visual) são interpretados primeiramente pelo professor: do seu pensamento através da linguagem matemática para uma explicação na Língua Portuguesa em sua modalidade oral. O TILS, por sua vez, recebe essa informação oral e passa para a Libras, uma língua visual.

Como já foi dito, existem pouquíssimos materiais no país onde os TILS possam ler algo sobre este assunto. Por isso, reiteramos que as sugestões colocadas neste trabalho são estratégias já utilizadas

pelas tradutoras/intérpretes da UFSM, ou seja, estratégias que foram colocadas em prática – e deram certo – nesta realidade específica. Talvez em outra instituição de ensino, um TILS tente utilizar as mesmas estratégias para com seu público-alvo e nenhuma delas cause o efeito esperado, fazendo com que ele tenha que descobrir suas próprias estratégias de tradução/interpretação. Mas esperamos que, de alguma forma, o relato de nossa experiência possa auxiliar o trabalho de outros profissionais da área.

Se existe um requisito para que um TILS possa interpretar em alguma das disciplinas citadas, não é saber todo o conteúdo, muito menos ser um “expert” em Matemática. Gostar e ter conhecimento prévio sobre o conteúdo ajuda, e muito, mas o mais importante é a vontade de ser um bom profissional tradutor/intérprete de Libras: competente, ético e preocupado com a compreensão, pelos surdos, de sua interpretação.

Nosso objetivo, como grupo de tradutoras/intérpretes de Libras da UFSM, é continuar as discussões acerca da interpretação nas disciplinas de Matemática, bem como em disciplinas de outras áreas que também apresentam suas complexidades específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 27 abr. 2015.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O uso da agenda como estratégia psicopedagógica na educação superior

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Educadora Especial, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Inovação e Sistema Educativo, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

Bruna Pereira Alves Fiorin

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação; Servidora Técnico-administrativa em Educação no cargo de Pedagoga na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). brualves_22@yahoo.com.br

A psicopedagogia é uma área de estudos e pesquisas voltada para a aprendizagem humana. Seus principais eixos de discussão incluem o processo de aprendizagem, potencialidades e obstáculos, avaliação e estratégias que viabilizem a minimização de dificuldades. Entende-se por acompanhamento psicopedagógico aquele que é realizado com os sujeitos em processos de aprendizagem e que necessitem de algum tipo de intervenção ou suporte (GOMES; PAVÃO, 2013).

O acompanhamento psicopedagógico frequentemente realizado ocorre com estudantes do Ensino Básico. Geralmente, esses estudantes estão na faixa etária entre cinco e 17 anos. Nesse tipo de acompanhamento psicopedagógico utiliza-se uma diversidade de estratégias para auxiliar a aprendizagem. Para Mazzoni (2013, p. 96). “[...] o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados”. São variados os tipos de estratégias de ensino, também chamadas de procedimentos didáticos, que podem ser classificados em individualizados ou socializados, tais como: aulas expositivas, questionários, trabalhos em grupo. Já a forma com que tais estratégias são utilizadas envolve considerar “[...] os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos” (MAZZIONI, 2013, p. 98).

No acompanhamento psicopedagógico as estratégias utilizadas variam de acordo com o tipo de intervenção necessária diante de um problema de aprendizagem. Para estudantes da Educação Superior, por sua vez, vem sendo uma inovação o acompanhamento psicopedagógico, considerando que a literatura específica nessa área aponta pesquisas dirigidas quase exclusivamente para a Educação Infantil e Educação Básica (VISCA, 1987, PAIM, 1994, OLIVEIRA; BOSSA et al., 1996, 1998a, 1998b, GARCIA, 1998, WEISS, 1999).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) provavelmente também exerceu impacto na psicopedagogia, pois trouxe ao cenário da Educação

Superior a necessidade de adaptações pedagógicas e arquitetônicas. Tais adaptações implicam, geralmente, em algum tipo de acompanhamento profissional especializado (Educadores Especiais, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Psicólogos, outros), visando melhor rendimento da aprendizagem. A atuação psicopedagógica abarca a compreensão da importância de uma intervenção de base interdisciplinar e, como dito, é a área que atende ao processo de aprendizagem. No Brasil foi aprovado, recentemente, o projeto de lei da Câmara dos Deputados - PLC 31/2010 – (BRANDÃO, 2014) que regulamenta a profissão Psicopedagógica e, por isso, talvez, ainda sejam poucas as pessoas, em qualquer modalidade de ensino, beneficiadas com os serviços advindos da área. Nesse caso, especialmente a Educação Superior, que tem características de autonomia, autodidatismo e que teve nas últimas décadas um aumento significativo de ingresso dos estudantes (PAVÃO, 2013).

A ampliação de acesso à Educação Superior na sociedade brasileira, mesmo representando iniciativas importantes no campo da democratização de acesso (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012), não é garantia de aprendizagem e não é suficientemente satisfatório para romper com as diferenças excludentes. Essa democratização de acesso prossegue sendo um desafio muito complexo para as metas preconizadas no Plano Nacional de Educação – 2014/2024 - (BRASIL, 2014). As mudanças necessárias para se adequar à sociedade do conhecimento e ao mundo globalizado ainda podem levar um bom tempo para se concretizar, tempo em que é preciso planejar e operacionalizar estratégias que possam favorecer a aprendizagem e o desempenho dos estudantes na Educação Superior.

E é nesse cenário da Educação Superior que se propõe trabalhar e projetar ferramentas e recursos que facilitem, instiguem e auxiliem à aprendizagem do estudante universitário. Dentre esses materiais, cita-se a agenda, que tem como propósito auxiliar na organização, desempenho acadêmico e motivação. Por agenda entende-se um caderno ou bloco que contenha a organização diária, calendário e outros

indicadores de acordo com a finalidade proposta da agenda. Pode-se dizer que seu objetivo primordial é a organização e planejamento. Contudo, o uso da agenda parece não ser compreendido como um recurso facilitador do desempenho acadêmico, tendo em vista o parco e quase nulo referencial sobre o tema.

Diante disso, esse artigo tem por objetivo avaliar o uso da agenda como estratégia psicopedagógica na Educação Superior, considerando-a ferramenta importante na organização da rotina dos estudantes e na melhora de seu desempenho acadêmico. Utilizou-se método do tipo experimental, no período de um semestre letivo, com um grupo de estudantes que realizavam acompanhamento psicopedagógico em uma mesma universidade, buscando verificar se realmente a agenda contribuiu para os estudos, desempenho acadêmico e motivação dos estudantes.

MÉTODO

O método do tipo experimental foi utilizado para verificar o uso da agenda na relação com o desempenho acadêmico na universidade. Para isso, dois grupos foram preparados como iguais. Essa designação foi obtida considerando que os grupos (A e B) eram formados por estudantes universitários que estivessem realizando acompanhamento por uma equipe interdisciplinar na mesma universidade, no período de agosto a dezembro do ano de 2014.

A Variável independente foi a Agenda, nomeada *Agenda Interativa* dado ao seu caráter essencialmente pedagógico, e a variável dependente o desempenho acadêmico. Os grupos foram designados aleatoriamente por casualização, tal como sugerido por Kerlinger (2007, p. 102), que consiste na “[...] designação de objetos [...] de um universo a subconjuntos do universo de tal maneira que qualquer designação [...] todo membro do universo tem igual probabilidade de ser escolhido”.

A construção de uma agenda do tipo pedagógica (Figura 01)

foi realizada por uma equipe interdisciplinar da universidade. Os estudantes que frequentam acompanhamento psicopedagógico em um setor destinado a esse fim foram convidados a utilizar a agenda e fazer uma avaliação do uso em relação ao desempenho acadêmico.

A agenda foi entregue a sete estudantes do Ensino Superior, que frequentam diferentes cursos nas áreas humanas, naturais e exatas, durante a primeira semana de aula do 2º semestre letivo do ano de 2014. Os estudantes foram acompanhados durante o semestre, procurando verificar se realmente a agenda estava sendo utilizada de forma a contribuir com os estudos, desempenho acadêmico, motivação. Ao final do período letivo, os estudantes responderam a um questionário avaliando a eficácia do uso da agenda.



Figura 01: Capa da agenda pedagógica construída pela equipe, 2014.

A agenda proposta foi desenvolvida pelos profissionais que atuam na equipe do setor da referida universidade com a finalidade de diferenciar-se das agendas que contém apenas a relação dos dias. Para isso, foram inseridos conteúdos diferenciados que pudessem concorrer com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, principalmente no quesito planejamento para estudos e motivação. Os conteúdos

foram os seguintes: Questões para instigar o acadêmico a pensar sua rotina de estudo e além dos estudos:

- “Você já escutou sua música favorita hoje?”
- “Essa semana pretendo estudar ____ horas”
- “Já organizou seu material para estudo?”

Foram incluídas tirinhas ou charges relacionadas a situações cotidianas (Figura 02), além de mensagens, pensamentos e trechos de músicas que pudessem levar a algum tipo de reflexão ou motivação, tais como: “Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas” (Friedrich Nietzsche).



Figura 02: Tirinha Mafalda: Fonte: <http://perguntasparvas.blogs.sapo.pt/tag/mafalda, 2014>

Além desses motivadores também foi apresentado alguns desafios lógicos matemático (charadas, cruzadinhas, Sudoku), e informações gerais, mas de interesse para a vida acadêmica: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e seu alfabeto (Figura 03); Braille (sistema que representa a leitura e escrita para pessoas cegas) e seu alfabeto.

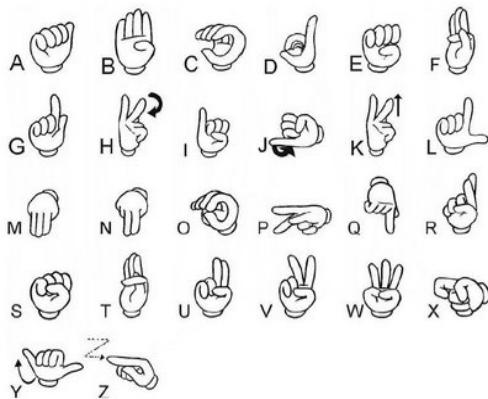


Figura 03: Alfabeto em Libras:
Fonte izabelapce.wordpress.com, 2014.

Esta organização foi pensada para que a agenda se tornasse ferramenta de organização, estudo e motivação para os estudantes. Contudo, o grupo selecionado para o uso experimental da agenda é que pode testar esse recurso a fim de avaliá-lo e possibilitar mudanças para novas edições. Salienta-se que os estudantes selecionados para o uso e avaliação da agenda foram convidados a participar, receberam uma agenda e podiam usá-la livremente, podendo a qualquer tempo deixar de utilizá-la, caso assim desejassem.

A avaliação da agenda foi realizada no final do período letivo com base em um instrumento do tipo questionário, composto por cinco questões abertas:

1 - O que você pode destacar como o diferencial/ inovação desta Agenda?

2 - Você acredita que a Agenda contribuiu para a organização de suas atividades acadêmicas?

3 - O que você não gostou na Agenda e acredita que precisa ser alterado/ corrigido?

4 - Você achou interessante as atividades de resolução de

problemas, lógicas, cruzadinha propostas na Agenda? Consegiu resolvê-las com facilidade?

5 - Você teria interesse em utilizar uma Agenda como essa no próximo ano?

Estas questões foram analisadas e discutidas a fim de compreender o posicionamento dos estudantes quanto à contribuição da agenda na organização e motivação de suas atividades diárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado com os estudantes que aceitaram fazer parte do experimento possibilitou a análise dos dados e a verificação da viabilidade da agenda como recurso pedagógico, levando-se em conta as nuances subjetivas de modos de aprendizagem de cada sujeito participante. Os estudantes apontaram como inovações da agenda utilizada por eles:

- textos motivacionais, tirinhas e trechos de músicas;
- frases e questionamentos em cada página;
- espaço para escrita;
- jogos, atividades;
- marcadores adesivos;
- espaço para inserir disciplinas do semestre;
- interatividade.

Esses recursos foram inseridos justamente para tornar a agenda mais atrativa, instigante, interativa. Uma agenda que não apenas possibilitasse a escrita das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas que os questionasse e desafiasse a cada dia, semana.

A segunda questão, sobre a contribuição da agenda para as atividades acadêmicas, pode ser representada pela figura a seguir:

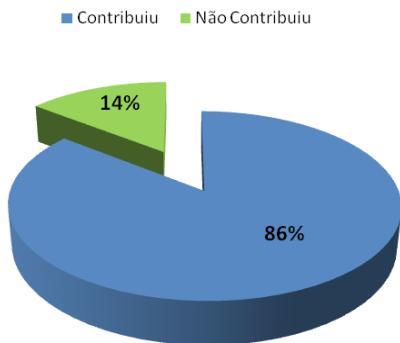


Figura 04: Contribuição da agenda para a organização das atividades acadêmicas, 2014.

Os estudantes que concordaram que a agenda colaborou com a organização das atividades acadêmicas citaram:

- ajudou a lembrar de tarefas e horários de estudo;
- propiciou exercícios diários e atividades;
- proporcionou interatividade que auxiliou na organização;
- colaborou para uma organização diária;
- auxiliou na organização do tempo de estudo que o estudante necessita até o desenvolvimento da atividade anotada na agenda.

Quem não concordou que a agenda colaborou com sua organização justificou seu argumento apontando que a diagramação da agenda poderia ser semanal e, não, diária.

Para pensar mudanças para uma nova edição da agenda proposta, foi importante questionar os participantes sobre o que precisava ser alterado no material. As respostas foram divididas em dois grupos: Acrescentar e Retirar/ diminuir (Figura 05).

Acrescentar



- emoticons no final do mês;
- citação de autores/ teóricos;
- calendário da UFSM;
- dicas e normas da MDT (ABNT);
- parte com visualização semanal e semestral;
- disponibilização de arquivo da agenda para download.

Retirar/ diminuir



- tirinhas e charges;
- atividades e desafios;
- dicas no rodapé;
- trechos de música.

Figura 05: Indicadores da agenda a serem acrescentados ou retirados/ diminuídos, 2014.

A questão seguinte buscava perceber se os estudantes acharam interessante as atividades de resolução de problemas, lógicas, cruzadinha propostas na agenda, e se conseguiram resolvê-las com facilidade. A partir da análise das respostas constatou-se que os estudantes não se adaptaram às atividades, preferindo que elas fossem retiradas ou minimizadas na agenda, como se pode observar nas sugestões apresentadas por eles na questão anterior e na maioria dos discursos a seguir:

“*Não chamou a atenção/ não fiz as atividades*” (ESTUDANTE A).

“*Gostei do sudoku, mas achei difícil*” (ESTUDANTE B).

“*Gostei mais não fiz nenhuma*” (ESTUDANTE D).

“*Legal e diferente. Exercitam o raciocínio. Conseguí fazer*” (ESTUDANTE E).

“*Deveria ter problemas mais complexos*” (ESTUDANTE G).

Deve-se levar em consideração as diferenças individuais que, certamente, influenciaram esses estudantes na avaliação da agenda. Nesse sentido, aborda-se principalmente o conceito que cada um desses estudantes tem de si mesmo, e qual o grau de afetação na aprendizagem e nas relações sociais na universidade. Cool et al. (2001, p. 49), evidencia que “talvez essa trama de relações complexas explique que o autoconceito seja ao mesmo tempo causa e efeito do rendimento escolar; obviamente, quem aprende é uma pessoa, globalmente considerada” [...]. Por isso, entende-se que as escolhas, caminhos, modos de perceber o mundo e as consequências disso tudo resultarão em um tipo de rendimento acadêmico.

A última questão estava relacionada ao interesse do estudante em utilizar a agenda no próximo semestre. Como é possível observar na Figura 06, a maioria mantém interesse.

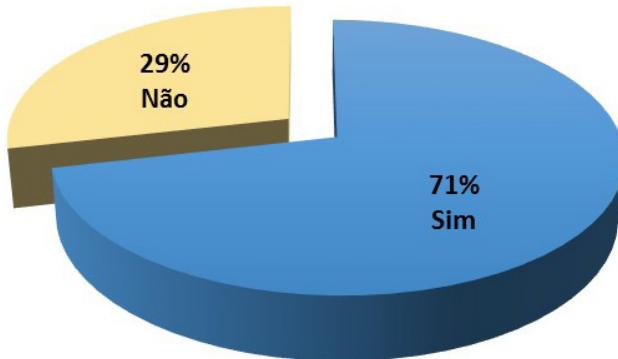


Figura 06: Interesse em utilizar a agenda no próximo semestre, 2014.

A avaliação realizada pelo grupo experimental A de estudantes que utilizou a agenda foi essencial para se pensar as melhorias a serem realizadas em uma 2^a edição da *Agenda interativa* e, também, para compreender se haveria interesse nessa nova agenda e na continuidade dessa proposta. Estudantes que usaram a agenda obtiveram um bom desempenho nas disciplinas cursadas, mas não evidenciaram aumento

de rendimento acadêmico.

A análise comparativa ao grupo experimental B, que não utilizou a agenda, mostrou-se quase nula, entretanto, alguns estudantes não obtiveram aprovação em algumas disciplinas cursadas, sugerindo que o uso da agenda poderia ter favorecido o planejamento, principalmente no que tange aos horários definidos de estudo e às reflexões que contribuíam para a motivação nos estudos.

Muito embora os estudos experimentais apresentem variáveis que podem intervir na fidedignidade dos resultados, esse experimento mostra dados que podem ser úteis para o desenvolvimento de outras investigações no campo do uso de estratégias psicopedagógicas que favoreçam a aprendizagem. O uso da *Agenda Interativa*, associada ao acompanhamento psicopedagógico, é apenas uma das estratégias que pode colaborar para que o estudo seja melhor organizado, tendo como consequência, o rendimento ideal esperado.

CONCLUSÃO

O acompanhamento psicopedagógico na universidade pode colaborar com a organização para os estudos e minimização das dificuldades de aprendizagem que interferem no desempenho acadêmico do estudante universitário.

A produção de materiais que motive e desafie, como a *Agenda Interativa* apresentada, vêm ao encontro dessa ação, mostrando que, para além do uso da agenda como recurso psicopedagógico, estudos e pesquisas devem ser incentivados a fim de encontrar evidências em torno do complexo processo de aprendizagem humana que levem a melhor compreensão dela mesma como uma metaprendizagem. É necessário, então, ir além do posto e dito ritual acadêmico de transmissão de conteúdo, investindo em uma educação interativa e inovadora na dimensão pedagógica e metodológica como forma de conquistar melhor qualidade na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, G. Senadores aprovam regulamentação da profissão de psicopedagogo. **Agência Senado**. 05/02/2014 - atualizado em 06/09/2014. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/02/05/senadores-aprovam-regulamentacao-da-profissao-de-psicopedagogo>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 21 mar. 2015.

COOL, C. et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, C. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. **Avaliação Psicopedagógica da Aprendizagem**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa científica em ciências sociais**: um tratamento conceitual São Paulo, SP: EPU, 2007.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**. vol. 2 – n. 1 – jan./jun. – 2013. p. 93-109.

OLIVEIRA, V. B. & BOSSA N. et al. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, V. B. & BOSSA N. et al. **Avaliação psicopedagógica da**

criança de zero a seis anos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

OLIVEIRA, V. B. & BOSSA N. et al. **Avaliação psicopedagógica do adolescente.** Petrópolis: Vozes, 1998b.

PAIM, S. **Diagnóstico e tratamento de problemas de Aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAVÃO, S. M. O. Aprendizagem no contexto da universidade. In: PAVÃO, S.M. O de; FIORIN, B. P. A.; SILUK, A. C. P. (Orgs.). **Aprendizagem no Ensino Superior.** Santa Maria, UFSM, 2013.

PRESTES, E. M. da T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, 21, 199-218, 2012.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica:** epistemologia convergente. Enquadramento, contrato e diagnóstico. Porto Alegre: Artes médicas. 1987.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

PARTE 2

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva: uma responsabilidade compartilhada na universidade

Amanda do Prado Ferreira Cezar

Pedagoga pela Universidade Internacional de Curitiba (FACINTER). Psicopedagoga Clínica e Institucional (UNINTER). Capacitada em Docência em Libras (ASÍNTESE). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). amanda.pfcezar@gmail.com

Carolina Terribile Teixeira

Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER), Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial (UFSM). carol_terribile@hotmail.com

Mariane Carloto da Silva

Pedagoga pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Linha de Pesquisa Educação Especial. mariane.carloto@gmail.com

A Educação Especial constitui-se a partir de movimentos sociais, políticos, culturais, ideológicos, pedagógicos, pautada na defesa da Educação como direito de todos, com iguais acessos ao saber sem nenhuma forma de discriminação. Com isso, torna-se necessário uma (re) organização estrutural curricular e pedagógica dos espaços educativos para que todos os alunos sejam atendidos.

Nesta perspectiva a Educação Especial torna-se uma modalidade transversal de ensino, como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

[...] 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, (p. 14).

Destaca-se que a existência da acessibilidade em todas as classes de ensino é fundamental, na qual possibilita mais acesso de estudantes com deficiência na universidade. Dessa forma, entende-se que a acessibilidade é garantida como o conjunto de “[...] condições presentes nas estruturas física e administrativa das instituições” (MANZINI, 2005, p. 31).

A Educação Inclusiva vem sendo discutida no que tange a qualidade dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem oferecidas no Ensino Superior. O movimento de inclusão torna-se um desafio para a Universidade, pois exigem que ocorram mudanças em sua infraestrutura, recursos materiais e humanos para atender os estudantes e assim ofertar uma prática educacional voltada ao atendimento à diversidade, bem como apoio legal a fim de construir uma sociedade na qual a individualidade seja respeitada visando o

coletivo.

A concretização da inclusão no Ensino Superior faz com que ocorram muitas mudanças por parte dos docentes em suas práticas, em suas formas de interagir com os estudantes, em suas dinâmicas de ministrar as aulas. A aprendizagem não ocorre pela transmissão dos conhecimentos, mas sim pela relação dialógica, afetuosa e horizontal entre docente provocando a mobilização e o interesse, como refere Rios (2003, p.32), “desafios colocados contemporaneamente a um esforço de compreensão com a busca dos sentidos e a preocupação com o ensino, com socialização, criação/recriação de conhecimentos e valores”.

O tema proposto nos remete a entender que a Educação Especial no Ensino Superior é direito fundamental dos estudantes com deficiência. Dessa forma, a acessibilidade a partir da adaptação arquitetônica das instituições de Ensino Superior, aquisição de equipamentos específicos e a ampliação do número de professores especializados são ferramentas necessárias para atingir o apoio previsto em Lei, para que a educação seja, de fato, inclusiva, adequando-se o público-alvo da Educação Especial ao espaço universitário.

A educação brasileira está desafiada frente a importantes mudanças, tais como a qualidade da educação básica, o acesso à Educação Superior e a formação de seus professores. Surge então a pergunta: O que é necessário fazer para vencer qualquer entrave que possa impedir o acesso dos estudantes com deficiência na universidade?

Nesse sentido, objetiva-se mostrar que alunos público-alvo da Educação Especial estão ingressando no nível superior e faz-se necessário repensar as metodologias e as condições dos espaços físicos para que se proporcione um ensino de qualidade. A partir das ideias iniciais acredita-se na importância de se discutir sobre técnicas, estratégias de ensino mais adequadas para promover o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do ensino pelos estudantes.

Para embasar as discussões que constituem este trabalho foram referenciados autores como Pereira (2002) Siluk (2012); Siluk (2013)

e Silva; Polenz (2008). E para a realização deste estudo a metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA O ATENDIMENTO AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade estabelece normas, padrões universais de homem, e a universidade, imersa nesta sociedade, estrutura suas práticas na transmissão dos conhecimentos científicos para formar especialistas, ocasionando, muitas vezes, dificuldades na aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação, gerando desistências nos estudos e evasão.

Morin (2010, p.13) afirma que:

Há a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Com base nestas ideias reflete-se sobre como vem sendo constituída a prática docente na universidade e como o movimento da Educação Inclusiva vem se estruturando nestes espaços.

O crescente número de estudantes público-alvo da Educação Especial ingressantes nas universidades constata o amadurecimento da necessidade de revisão crítica do saber produzido e das práticas correntes da educação para essas pessoas. Essas estratégias de mudanças dinamizam as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o sistema de Ensino Superior do Brasil é complexo devido à diversidade de sua estrutura e organização. O que torna uma tarefa árdua e que tais mudanças, para um ensino adaptativo, precisam ser inseridas no cotidiano da universidade,

Pacheco; Costas (2006) sugerem a utilização diversificada de métodos de aprendizagem, experiências e atividades, organização do espaço da sala de aula, procedimentos de avaliação, bem como clareza de exposição dos critérios de avaliação visando à coerência com os princípios pedagógicos.

Os profissionais da educação, na função de caracterizadores e facilitadores do processo ensino-aprendizagem devem contribuir para que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pela instituição formadora.

Formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos; assessoria psicopedagógica; adaptação do currículo bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.
(PACHECO; COSTAS, 2006, p 158).

Conforme exposto, é relevante considerar que ainda há muito que se fazer para que a Educação Inclusiva se concretize pautada nos moldes Legais da educação.

A legislação

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dedica poucos artigos referentes ao Ensino Superior, porém as Universidades devem se pautar no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência não existe para outras formas institucionais de Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

[...] as Universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros de profissionais de Nível Superior, de pesquisa e investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir I. Produção intelectual institucional-

lizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto às necessidades de nível regional e nacional; II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A universidade tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 205 (BRASIL, 1988) garante que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seguida no Artigo 26, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

A Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) objetiva garantir o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e princípio de equidade. No contexto do Ensino Superior ainda é um desafio e que aos poucos vem se constituindo, porém há muito que fazer para melhor atender os alunos público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior.

Pereira (2002) afirma que não se pode mais entender o professor como detentor do saber, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, “professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico” (PEREIRA, 2002, p.42).

Essa mudança na Educação Superior significa consolidar ações

que promovam o acesso, a permanência, aprendizagem e conclusão dos estudantes com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, os docentes do Ensino Superior estão frente à complexidade do campo em que atuam, visando não apenas a profissionalização dos estudantes em questão e sim formar cidadãos críticos e conscientes.

DISCUSSÕES E PROJEÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE

Ao longo do tempo no cenário educacional, procurou projetar uma visão otimista da situação dos estudantes com deficiência. Atualmente, o assunto em questão exige posturas críticas e múltiplas habilidades por parte dos docentes para acompanhar a atual demanda estudantil.

Tratar da cidadania dos estudantes com deficiência significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas possibilidades intelectuais, e isso parece difícil de concretizar nos ambientes segregados das instituições. Embora considerando a seriedade e as boas intenções de seus profissionais, a existência do espaço institucional especial é contraditoriamente uma espécie de negação da cidadania desses indivíduos. O sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais amplas e não à margem delas.

Indicar caminhos para a mudança organizacional da universidade e (re) organização na prática dos docentes que atuam no Ensino Superior torna-se necessário para promover a inclusão dos estudantes e a concretização do que as Políticas preconizam. Para Freire (1996, p.76)

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém

como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos.

Muitas lacunas ainda existem, porém, a vontade de sanar tais necessidades possibilita a busca por novas alternativas e por uma educação de qualidade.

Os resultados apresentados são relevantes, pois, apresentam que a Educação Inclusiva vem sendo discutida no que tange a qualidade dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem oferecidas no Ensino Superior. Portanto, o trabalho na perspectiva inclusiva exige que a IES tenha planejamento e recursos em termos físicos e humanos que sustentem uma prática educacional voltada ao atendimento à diversidade, necessitando de mudanças para o atendimento a esse público.

CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa bibliográfica acerca do que permeia a Universidade e a Educação Inclusiva nos leva a diversas reflexões. Sendo que contribuiu para uma melhor compreensão sobre os processos de inclusão nas universidades.

Considera-se que as transformações estão ocorrendo na educação superior brasileira, mas ainda é preciso avançar no que diz respeito às condições de oferecer uma educação em nível superior aos alunos da Educação Especial. Isso gera a necessidade constante de reflexão sobre a sistematização do Ensino Superior Brasileiro para que a oferta esteja de acordo com as necessidades apresentadas pela população.

Acredita-se que as mudanças a serem feitas nas práticas dos docentes não dependem apenas das Políticas, mas de articulações com ações formativas e de capacitações, a valorização do saber de cada estudante, diminuindo a ênfase do ensino fragmentado e focado na especialização.

De todas as constatações, conclui-se que o Ensino Superior atravessa um momento repleto de desafios e ainda cabe as universidades repensarem seus objetivos para que o currículo possibilite a formação profissional articulada com preocupações morais e éticas dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista Sobama.** Rio Claro/SP, vol.10, n. 1, 2005, p. 31-36.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. **Avaliação.** Ano 7, v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35 - 46.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILUK, Ana Claudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado:** Contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: UFSM, 2012.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado:** Processos de Aprendizagem na Universidade. 1.ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara. Orientação educacional e profissional na realidade cotidiana da universidade. In: POZOBON, Luciane L. et al. (Org.). **Apoio Estudantil:** reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008.

Ações inclusivas no Instituto Federal Farroupilha: significações de um percurso histórico institucional

Bruna de Assunção Medeiros

Especialista, IF Farroupilha, bruna.medeiros@iffarroupilha.edu.br

Gisiele Michele Welker

Graduada, IF Farroupilha, gisiele.welker@iffarroupilha.edu.br

Edison Gonzague Brito da Silva

Mestre, IF Farroupilha, edison.brito@iffarroupilha.edu.br

Sidinei Cruz Sobrinho

Mestre, IF Farroupilha, sidinei.sobrinho@iffarroupilha.edu.br

Vantoir Roberto Brancher

Doutor, IF Farroupilha, vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

O presente artigo tem como objetivo abordar de uma forma geral o histórico da Educação Inclusiva no IF Farroupilha, através de uma pesquisa envolvendo todos os câmpus da Instituição, onde foi realizado um levantamento de dados referentes as ações desenvolvidas pelos mesmos no que tange a inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha foi “criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, incluindo suas respectivas Unidades Descentralizadas de Ensino e do acréscimo de uma, que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves”. (IF FARROUPILHA, 2009, p. 05). Em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (2009-2013) o Instituto Federal Farroupilha estabelece algumas perspectivas para as Políticas Inclusivas na Instituição, situando que:

[...] a Constituição Federal do Brasil (1988) garante a educação como direito de todos os cidadãos, este foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394 de 1996. Embasando essa legislação, em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca (UNESCO) que, entre outras, [...] garante o acesso e a qualidade de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais. [...] Fazer da educação um direito de todos requer um movimento coletivo de mudanças para a adoção de políticas públicas inclusivas promotoras da participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

Como compromisso inclusivo, o IF Farroupilha aderiu a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como referencial a responsabilidade pelo reconhecimento das desigualdades e pela valorização da diversidade. Segundo a Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha (2013):

O Instituto tem a meta de implantar a concepção da inclusão em todos os âmbitos e com a comunidade escolar (pais, discentes, servidores) para isso, no primeiro momento, propõem investimentos na formação continuada dos agentes educacionais, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores. Em um segundo momento, discutindo e construindo coletivamente formas de ingresso que possam representar os perfis requeridos para os discentes dos diferentes cursos e que contemplem as minorias, buscando estratégias educacionais que democratizem o acesso e a permanência. (p. 03).

Tendo em vista a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha era necessário trabalhar com referencias teóricos de

[...] reconhecimento das desigualdades e pela valorização da diversidade, tendo como meta implantar a concepção da inclusão em todos os âmbitos e com a comunidade escolar (pais, discentes, servidores) e, para isso, no primeiro momento, propõem-se investimentos na formação continuada dos agentes educacionais, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores. Em um segundo momento, discutindo e construindo coletivamente formas de ingresso que possam representar os perfis requeridos para os discentes dos diferentes cursos e que contemplem as minorias, buscando estratégias educacionais que democratizem o acesso e a permanência. (IF FARROUPILHA, 2009 p.03).

No intuito de demarcar a importância da Inclusão para a Instituição em 2012 se instituiu a Coordenação de Ações Inclusivas na Reitoria e em todos os Câmpus. A partir dessa instauração, buscou-se uma identidade, estabelecendo as principais metas no que tange a inclusão em todos os espaços institucionais. Assim, redigiu-se de forma coletiva a Política de Inclusão e Diversidade da Instituição bem como o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas. (IF FARROUPILHA, Resolução 15/2014).

A Coordenação de Ações Inclusivas foi, aprovada pela Resolução CONSUP nº 15/2014, faz parte do organograma funcional do Instituto e está diretamente subordinada à Direção de Ensino, tendo por finalidade principal desenvolver políticas, ações e projetos com vistas a garantir a inclusão na Instituição.

Cada Unidade de Ensino apresenta minimamente em seu organograma funcional o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI.

Os NAPNEs acompanham a vida escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, que engloba o conceito de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este núcleo, de forma articulada com os demais setores, consolida as relações entre Instituição e família, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos, como mediador entre docentes, estudantes e gestores, dentro das possibilidades institucionais. Além disso, os NAPNEs acompanham os demais estudantes da Instituição que apresentem alguma necessidade específica no que tange a sua aprendizagem, esse acompanhamento é sempre articulado com os demais setores de cada Unidade de Ensino.

A Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha tem como principal objetivo consolidar processos inclusivos na Instituição, pensando desde o acesso, as condições para o ingresso; a busca pela permanência dos estudantes na instituição e bem como por uma conclusão de curso com sucesso e além é claro do acompanhamento dos egressos da instituição. Os fazeres desta Política se voltam para as temáticas de inclusão e diversidade, em especial, para a inclusão do aluno com deficiência, das políticas afirmativas, dos diferentes gêneros, bem como para as temáticas da sustentabilidade social bem como da Educação Ambiental.

Os NEABIs têm por finalidade implementar as Leis nº 10.639/03

e nº11.645/08, pautadas na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

O IF Farroupilha buscando consolidar as ações inclusivas instituiu na Reitoria, na Coordenação de Ações Inclusivas, o Núcleo de Elaboração e adaptação de materiais didático/pedagógicos – NEAMA, com o objetivo de produzir materiais didáticos acessíveis, promovendo ações formativas relacionadas à inclusão e adaptação de materiais didático/pedagógicos, orientação dos servidores quanto a essas adaptações e trabalhando de forma articulada com as Coordenações de Ações Inclusivas.

Para garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Instituição foram nomeadas três Professoras de AEE que atuam respectivamente nos câmpus Alegrete, Panambi e São Borja, também foi aprovada a Resolução 15/2015 que regulamenta o AEE no IF Farroupilha, contribuindo para a implantação de políticas inclusivas, garantindo a transversalidade das ações da Educação Especial no Instituto e, com vistas à equiparação de oportunidades no exercício da cidadania para as pessoas com deficiência, foi aprovada a Resolução 12/2015, que regulamenta a acessibilidade virtual no IF Farroupilha.

De forma mais detalhada, na sequencia apresentaremos as principais singularidades da implementação da Política de Diversidade e Inclusão da Instituição nas Unidades Institucionais.

DESENVOLVIMENTO

O Instituto Federal Farroupilha no que tange as pessoas com deficiências, atualmente, conta com 61 discentes frequentando os diversos cursos e modalidades da Instituição. O que requer acompanhamento destes estudantes para garantir o acesso e sua permanência através de adequações e/ou adaptações curriculares, construção de tecnologias assistivas e demais materiais pedagógicos necessários a sua inclusão. Se ampliarmos esse espectro para todas

as Políticas Afirmativas a instituição garante uma reserva de vagas superior a 75%.

É preciso demarcar que no Instituto Federal Farroupilha, através de sua Política de Diversidade e Inclusão é garantido acesso ao Processo Seletivo, reservadas vagas para estudantes com deficiência, sendo de responsabilidade da Coordenação de Ações Inclusivas e do NAPNE o encaminhamento e a organização das adaptações deste processo. Através deste processo é composta uma Comissão para verificação dos candidatos inscritos como Pessoa com Deficiência (PcD), no intuito de garantir que as pessoas com deficiência sejam de fato contempladas com as respectivas vagas, sendo avaliados os documentos destes candidatos e as adaptações que necessitam para realização das provas, a partir destas, são elaboradas provas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Braille, ampliação de provas, descrição das imagens, disponibilidade de ledores e de demais recursos de acessibilidade, conforme manual de Procedimentos acessíveis para Processos Seletivos e Concursos (Parecer CODIR12/2014).

Foram criadas disciplinas com enfoque inclusivo para todos os cursos, nas diferentes modalidades de ensino, destacando a Educação para a Diversidade, Libras I e II, Turismo acessível, Acessibilidade Arquitetônica e Mobilidade Urbana, todas já em pleno funcionamento.

De acordo com a Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha (2013) e de uma parceria com as CAIs dos Câmpus são desenvolvidas várias ações, destacamos algumas delas que serão relatadas através do levantamento realizado nos respectivos câmpus da Instituição.

No Câmpus Alegrete, a CAI se ocupa atualmente da execução de dois projetos de ensino e um de extensão, sendo “Oficinas de cultura afro-brasileira e indígena voltadas para ciências da natureza e exatas”, que está instrumentalizando estudantes das Licenciaturas de Ciências Biológicas, Química e Matemática, para a produção de planos de aulas voltados para a temática afro-brasileira, africana e indígena, como resposta a demanda das leis 10.639/03 e 11.645/08 este

projeto é realizado em conjunto com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE, e o segundo projeto é o “Cine-diversidade”, que exibe filmes comentados, com a temática da diversidade para estudantes do Ensino Médio. Também a Semana da Consciência Negra, que já tem sido realizada em conjunto com a Prefeitura de Alegrete e este ano foi aprovada como projeto de extensão do IF Farroupilha, que tentará incluir o município de Manoel Viana em sua programação, sendo o público-alvo, estudantes do IF Farroupilha integrados à comunidade em geral, tendo como parceiros neste projeto a UERGS e o Fórum Permanente de Inclusão Étnico-Racial de Alegrete. A CAI também está tendo uma tarefa importante que é a de tornar o Câmpus acessível, procurando atender as normas do desenho universal para garantir a livre circulação e mais uma série de ações para que pessoas com deficiências tenham acesso irrestrito e autônomo ao maior número possível de locais no Câmpus. O Câmpus atualmente conta com o trabalho de uma professora de Atendimento Educacional Especializado, que também atua coordenando a CAI.

O câmpus Jaguari atendendo a uma proposta de Educação Inclusiva oferece o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, voltado para a formação de professores que atuarão em escolas do campo. Este curso é reflexo de uma proposta que visa o acesso à educação de todos os brasileiros, inclusive os do campo. Esta formação é voltada para a reflexão de que o homem do campo possui demandas diferenciadas em relação ao homem da cidade e, desta forma, a educação dos jovens provenientes do campo deve ser ajustada a estas peculiaridades. Ao mesmo tempo, uma educação inclusiva do campo pressupõe procedimentos teóricos e metodológicos diferentes das escolas urbanas. Assim, a proposta pedagógica do Câmpus para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, criada nas escolas rurais francesas e que atendem às necessidades do jovem do campo, organizando o currículo em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Na mesma proposta de Educação Inclusiva, o Câmpus oferece Programas de Formação como o Mulheres Mil, atendendo

mulheres em vulnerabilidade social dos bairros da periferia da cidade. Cursos estes voltados principalmente para o crescimento da autoestima das mulheres atendidas, capacitando-as para uma atividade profissional e, principalmente, devolvendo a todas o sentimento de pertencimento a uma rede escolar. Nesta mesma perspectiva, são oferecidos os cursos de Auxiliar de Confeitaria, Preparador de Doces e Conservas e Agricultor Familiar. O Câmpus está procurando adequar a sua estrutura física para atender a futuros/novos alunos e servidores com Deficiência.

A Coordenação das Ações Inclusivas no câmpus Júlio de Castilhos desenvolve seus trabalhos através dos núcleos NAPNE e NEABI, os quais passaram a ocorrer em parceria, tendo como primeira grande ação o Curso de Extensão: “Identidade Cultural, Inclusão e Etnicidade na Educação: Saberes e Fazeres”, proporcionando ao público acadêmico e externo as seguintes temáticas: Educação Inclusiva na Prática Escolar: Primeiras Palavras, os quais acontecem durante todo o ano letivo.

O Câmpus Panambi através da Coordenação de Ações Inclusivas coordena e organiza os núcleos NAPNE e NEABI, contando atualmente com uma Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que também coordena a CAI e duas profissionais intérpretes, levando em consideração a diversidade dos alunos incluídos no câmpus. Em relação à questão da acessibilidade, principalmente referente à deficiência física, e especificamente, dos estudantes usuários de cadeiras de rodas, há uma constante adequação dos ambientes do câmpus, pois é desenvolvido no mesmo um Projeto de Extensão denominado Basquete Sobre Rodas, que busca promover através da prática de atividade física a melhoria da qualidade de vida, a inserção das pessoas com deficiência na comunidade, bem como desenvolver a coordenação motora ampla, oferecendo assim uma autonomia maior para os participantes.

O Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santa Rosa num compromisso com a Diversidade e a Inclusão conta com a Coordenação

das Ações Inclusivas que congrega o NAPNE e o NEABI, objetivando discutir e implementar uma política de aceitação da diversidade e da diferença, através de uma educação pluricultural e pluriétnica, desenvolvendo várias ações, dentre elas, destacam-se o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional; Orientações pedagógicas, acompanhamento, assessoramento e apoio para servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) e Docentes sobre os estudantes com deficiência durante o processo de ensino/aprendizagem; oferta Cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para comunidade escolar e para a comunidade externa, via PRONATEC, Projeto de Ensino, palestras no decorrer do ano letivo para comunidade escolar (alunos e servidores) abordando temáticas sobre: Diversidade, Inclusão, Gênero, Indígenas e Consciência Negra, além de proporcionar aos estudantes dos Cursos Integrados um momento de reflexão semanal sobre estas temáticas em sala de aula; fomento de melhorias na acessibilidade conforme necessidade dos estudantes com deficiências; Projeto de Extensão; Participação nas formações pedagógicas de professores com as temáticas de Inclusão nas redes municipais escolares; Projeto Jogos Lógicos e Inclusão; Oferta como Pólo do curso de Graduação EAD - LETRAS/LIBRAS com parceria da UFSC; Projeto de Pesquisa com curso Técnico de Móveis e Edificações para sinais técnicos em LIBRAS; Olimpíadas de Jogos Lógicos de Tabuleiro: Inclusão e interação, atingindo escolas do município da cidade de Santa Rosa, Giruá e Santo Cristo; Seminário interno de Inclusão, Diversidade e Diferenças, atingindo todos os alunos dos Cursos Integrados, Subsequentes e Superiores e servidores de modo geral; Seminário Inclusão e acessibilidade no mundo do trabalho ofertado para a comunidade da região; Seminário e exposição de trabalhos com professores da rede municipal de ensino sobre Consciência Negra.

O Câmpus Santo Ângelo, ainda que em fase de implantação, vem promovendo atividades letivas como o Seminário Diversidade Cultural, que se desenvolveu em uma Proposta de Projeto de Ensino

realizada ao longo do ano, com atividades mensais, tais como oficinas, palestras, fóruns, mesas redondas e sessões de cinema. Dois momentos especiais para essa discussão estão sendo organizados, a Carijada que consiste na produção artesanal de erva-mate que acontecerá na aldeia indígena de Santo Ângelo e, finalmente, um Sarau Artístico. O Câmpus conta com a parceria da 14^a CRE, do Conselho Municipal dos Povos Indígenas - COMIN e da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Neste percurso, as entidades promotoras buscam estimular a reflexão sobre a questão dos Africanos e Afro-Brasileiros, mas também ampliar esse debate para outros grupos e comunidades que, também, são vítimas do preconceito e da intolerância. Esse debate é extremamente relevante e atual no IF Farroupilha, reafirmando o seu compromisso histórico e social com a construção do diálogo intercultural. Outras ações como as referentes à acessibilidade e divulgação do IF passaram a ser realizadas no site do Instituto onde foi disponibilizado um formulário de Registro de Interesse na versão em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para que as pessoas surdas que tenham interesse conheçam o Instituto e os cursos oferecidos pelo mesmo. Do mesmo modo, foi conquistado um espaço junto à rádio local chamado “Momento do IF Farroupilha”. E através da Direção de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, atuando na comissão do Processo Seletivo e Marketing, o câmpus está desenvolvendo um vídeo institucional relatando toda a história do IF Farroupilha bem como o plano de trabalho do câmpus e perspectivas futuras, este vídeo terá legenda em LIBRAS e em português para que os estudantes surdos e deficientes auditivos também possam acompanhar o que está sendo informado.

No Câmpus Santo Augusto a CAI através do NAPNE, desenvolve ações para que os estudantes incluídos possam se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, realizando a acompanhamento e atendimento destes, e também tem o papel de dar apoio aos professores da unidade. Pensando na estrutura do Câmpus como um todo, foi organizada uma comissão responsável pela acessibilidade

arquitetônica, cuja incumbência é planejar projetos de ampliação arquitetônica, bem como tornar acessível à estrutura já existente a fim de melhorar o acesso dos estudantes, além de buscar torná-los mais seguros e autônomos. A partir das demandas apresentadas, a equipe do NAPNE organizou momentos de formação aos professores do Câmpus onde a ideia foi sensibilizar os profissionais frente às dificuldades dos alunos, sendo assim, o NAPNE desenvolve atividades para que se possa garantir o acesso e permanência dos alunos incluídos no Câmpus.

No Câmpus São Borja, a partir do NAPNE articula-se um trabalho na perspectiva inclusiva como um todo. Destacamos o trabalho docente articulado através de momentos de planejamento entre os docentes para pensar os objetivos a serem atingidos pelo aluno com deficiência e as adaptações necessárias aos mesmos para as atividades em sala de aula e fora dela, bem como outros aspectos que venham a interferir no processo de aprendizagem dos mesmos. O trabalho docente articulado envolve também o diálogo entre os docentes no momento da avaliação do estudante, e quando os docentes pensarem necessário. O Câmpus atualmente conta com o trabalho de uma professora de Atendimento Educacional Especializado, que também atua coordenando a CAI.

O NAPNE do Câmpus São Vicente do Sul tem como meta promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na Instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação. O núcleo é composto por uma coordenação e vários membros entre os quais técnicos administrativos, docentes, discentes, pais e representantes da comunidade. Dentre as principais atividades organizadas pelo NAPNE se destacam: acolhimento de alunos e pais, capacitação de docentes, bolsistas do NAPNE, espaço para estudos/sala multifuncional, apoio pedagógico no contra turno, avaliações adaptadas, construção de material pedagógico adaptado, organização dos pareceres e adaptação curricular em portfólio para cada estudante incluído, auxílio na

revisão dos Projetos Pedagógico de Cursos (PPC) para os ajustes à Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha, atendendo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Promoção de oficinas de capacitação para manuseio de Tecnologias Assistivas; Participação na Comissão de Infraestrutura – Acessibilidade Arquitetônica; Colaboração na disciplina de “Educação para a Diversidade”, junto aos acadêmicos das Licenciaturas; DIA DO NAPNE com visitação e conhecimento do trabalho e dos equipamentos, software, etc. pela comunidade acadêmica interna; Projeto de extensão “etiqueta na convivência com pessoas com deficiência”; cursos de Braille inicial; curso de Libras; acessibilidade arquitetônica; Plano de Acessibilidade Arquitetônica do Instituto Federal Farroupilha; Comissão de Infraestrutura.

CONCLUSÃO

Com as discussões levantadas neste artigo tivemos a intenção de mostrar como vem sendo encaminhada a questão referente à educação inclusiva no IF Farroupilha.

Procuramos mostrar que nossa Instituição vem caminhando na busca de uma perspectiva inclusiva através das ações estabelecidas em nossa Política de Diversidade e Inclusão (2013).

Nessa perspectiva, comprehende-se que a construção de uma instituição inclusiva exige a mudança e a reflexão de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional.

Desta forma, ressaltamos, que todas as ações aqui relatadas são desenvolvidas no intuito de garantir as condições de acesso, permanência e formação qualificada dos estudantes incluídos no IF FARROUPILHA, ações essas que se materializam na implementação da Política de Diversidade e Inclusão da Instituição, bem como do Plano de Desenvolvimento Institucional.

A escrita desse artigo contou com a colaboração dos Coordenadores de Ações Inclusivas dos Câmpus, bem como das

Equipes Diretivas dos mesmos, pois acreditamos que é no coletivo e na busca de um espaço inclusivo, com respeito às diferenças e a diversidade que as ações inclusivas se efetivarão/qualificarão no IF Farroupilha.

REFERÊNCIAS

- INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*.** 2009. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*.** 2014. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. *Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha*.** (2013). Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica_de_acoes_inclusivas_if_farroupilha_12-09-2013.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Inclusão no ensino superior: o uso de recursos da internet no atendimento educacional especializado

Clariane do Nascimento de Freitas

Professora de Educação Especial/UFSM, Especialista em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Surdez/UFSM, Psicopedagoga/UNIFRA, Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa: Educação Especial/UFSM. tutoraclariane@gmail.com

É cada vez maior o número de estudantes com algum tipo de deficiência ingressando no ensino superior. De acordo com o censo escolar de 2013 (Brasil, 2014), houve um crescimento de 50% nas matrículas de alunos com deficiência, chegando a aproximadamente 30 mil estudantes naquele ano. Consequentemente, vem crescendo também a preocupação dos professores e profissionais que atuam nesses espaços em oferecer educação de qualidade propiciando o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem em seu histórico a preocupação com o atendimento ao aluno desde a década de 70. Em 1973, conforme comentam Siluk, Pozobon e Pavão (2013) foi criado o Serviço de Orientação Educacional. Este serviço passou por algumas alterações ao longo dos anos, inclusive, esteve desativado entre 1991 e 1995, mas retomou suas atividades e em 1998, após uma reestruturação, foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (Ânima), um núcleo de ensino, pesquisa e extensão voltado às questões de ensino-aprendizagem com um enfoque interdisciplinar de intervenção.

Em 2007 foi criado na UFSM, o Núcleo de Acessibilidade com o intuito de possibilitar o acesso e a permanência de alunos e servidores que apresentam algum tipo de deficiência, altas habilidades, transtorno do espectro autista ou surdez sendo o mesmo responsável por disponibilizar diferentes recursos e serviços que deem condições e removam as barreiras de acessibilidade. Desse modo, os núcleos têm oferecido serviços voltados ao processo de ensino e aprendizagem estabelecendo uma parceria no trabalho voltado aos acadêmicos e também de orientação aos professores fortalecendo e dando suporte profissionalizado para que a educação inclusiva aconteça na UFSM.

O objetivo deste artigo é compartilhar a experiência vivida com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior. Desse modo, apresenta-se o uso de recursos disponíveis na internet como potencializadores da aprendizagem contribuindo para a prática de outros profissionais que se desafiam a buscar diferentes recursos

de apoio. Para isso, faz-se inicialmente uma breve conceituação sobre o AEE e seu funcionamento na UFSM. Em seguida, são relatadas as dificuldades enfrentadas por determinado grupo de estudantes considerando suas implicações na vida acadêmica. Consecutivamente, apresenta-se as intervenções pedagógicas utilizadas e os resultados obtidos ao longo do semestre.

O AEE NA UFSM

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. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

O AEE é oferecido pelo Ânima em parceria com o Núcleo de Acessibilidade aos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial. Conforme especificado na Resolução CNE/CEB n° 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, em seu Artigo 4º, o público-alvo é assim definido:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com

as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Os acadêmicos com deficiência ou outra especificidade ao ingressarem na UFSM são contatados para fazerem uma entrevista junto à equipe do Núcleo de Acessibilidade cuja finalidade é conhecer suas necessidades, avaliar o que precisa ser feito, bem como informá-lhes os serviços e recursos disponíveis. É importante dizer que todo serviço oferecido não é obrigatório, tendo os acadêmicos a liberdade de recusar se assim o desejarem. Outrossim, nem todo acadêmico que ingressa na UFSM como cotista B apresenta algum tipo de dificuldade, não necessitando de serviço especializado dentro da Instituição.

A partir desse primeiro contato é elaborado um Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado (PDAI) onde são estabelecidas as adequações, intervenções, os atendimentos e os possíveis encaminhamentos. O PDAI visa contemplar os aspectos acadêmicos, sociais e psicológicos estabelecendo metas a serem alcançadas pelos estudantes, organizando e disponibilizando recursos e orientações ao corpo docente quando necessário. Entende-se que o trabalho desenvolvido na UFSM junto a esses alunos visa possibilitar o acesso, permanência e principalmente a sua formação com uma educação de qualidade.

Cada profissional atende um determinado grupo de estudantes e o presente trabalho relata a experiência vivida com um desses grupos. A partir da conversa inicial com o intuito de conhecê-los e identificar suas dificuldades, percebeu-se que, de modo geral, as dificuldades apresentadas giravam em torno de habilidades de atenção, concentração, memória e organização de estudo. Por uma questão ética, os estudantes não serão identificados, tão pouco explicitados seu curso, especificidade ou gênero.

OS DESAFIOS E DIFICULDADES

O propósito do trabalho desenvolvido pelo AEE é complementar a formação desses estudantes de modo que eles gradativamente tenham autonomia na construção de seu conhecimento, ou seja, que sejam mais independentes em seu processo de aprender. Existem diversas conceituações sobre aprendizagem. Em uma perspectiva neurocientífica, a aprendizagem “é um processo complexo e dinâmico, que resulta em modificações estruturais e funcionais permanentes no sistema nervoso central” (Ohlweiler, 2006, p.129). Para Rotta (2006), a plasticidade cerebral é a responsável tanto pela reorganização do sistema nervoso central após alguma lesão como também é responsável pelo processo de desenvolvimento normal, pois está relacionada à flexibilidade que o cérebro tem de se modificar, à capacidade de aprender a partir da exposição a estímulos novos, ou seja, à cognição.

De acordo com Riesgo (2006) a aprendizagem está intimamente ligada às habilidades de atenção e memória. Para o autor, aprendizagem é aquisição de algo novo que modifica o conhecimento já consolidado. O que identifica se aquela informação é nova ou antiga é a memória de trabalho. Para tanto, é preciso atenção, o que não se resume em estar desperto, mas também em ter a “capacidade em saber selecionar quais das informações que estão chegando ao Sistema Nervoso Central são relevantes para aquele instante” (Riesgo, 2006, p.274). Ainda de acordo com o autor, sem atenção, não há aquisição de informações, ou seja, aprendizado, pois sem aquisição, não há consolidação e, consequentemente, não há o que ser evocado.

Outro aspecto que se considera sumamente importante para o efetivo aprendizado dos acadêmicos refere-se à sua capacidade/habilidade metacognitiva. “Metacognição é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão” (Davis; Nunes; Nunes, 2005, p. 211). De um modo geral, pode-se dizer que a metacognição é a capacidade de conhecer seu próprio processo de aprendizagem, a forma como aprende, monitorando

e regulando sua ação, melhorando seu desempenho. Nesse sentido, Vieira (2001) comenta que o profissional que atua junto àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem deve orientá-los a perceber essas dificuldades e assim, aprender a aprender. Portanto, é um desafio aos profissionais que atuam no AEE auxiliar os acadêmicos a desenvolverem essa habilidade.

Com base no que foi exposto acima, as dificuldades de concentração e atenção dos estudantes foram elencadas como prioridade nas intervenções já que estão diretamente relacionadas à aprendizagem. Ao longo do semestre, foram realizados em média, dez atendimentos com cada estudante. Foram utilizadas diferentes abordagens e atividades, mas aqui, serão apresentadas apenas aquelas que utilizaram o recurso da internet e se destacaram pela atratividade aos estudantes e eficácia ao objetivo proposto.

AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO...TECNOLOGIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Sabe-se que o uso da tecnologia, de um modo geral, está cada vez mais presente em nosso dia a dia. Gomes (2011) afirma que educação, conhecimento e tecnologia estão fundidos. Em consonância com essa afirmativa, entende-se que a internet pode – e deve – ser vista e utilizada como um recurso pedagógico, pois é atual, flexível e permite uma vasta gama de possibilidades, o que a torna mais estimulante, pois os estudantes constroem seu conhecimento através de investigações, criação de hipóteses e aprimoramento de suas ideias.

O uso de softwares ou sites específicos com jogos e atividades pedagógicas podem ser ferramentas importantes para estimular a aprendizagem. O desafio do trabalho no Ensino Superior é pensar de que forma os recursos da internet podem contribuir com a aprendizagem dos acadêmicos que frequentam o AEE. Então, fóise em busca de recursos que pudessem auxiliar nesse processo, que não fossem infantis e que de fato pudessem desafiar os alunos. As

intervenções realizadas com esses estudantes tinham como propósito auxiliá-los a organizarem suas rotinas de estudo e desenvolver a capacidade/habilidade de atenção, consequentemente desenvolvendo a memória e aprendizagem.

Os atendimentos tinham um enfoque lúdico, utilizando jogos e desafios lógicos concretos e também alguns disponíveis na internet. A utilização do meio eletrônico provou ser uma eficiente ferramenta, pois é moderna e instigante. Dentre os jogos utilizados, apresenta-se a seguir alguns que se destacaram por sua aplicabilidade e eficiência:

Problemas de lógica – disponíveis em www.rachacuca.com.br, são pequenas histórias a partir das quais o jogador tem de ir organizando as informações em matrizes de modo que ao final consiga responder a pergunta principal da história. Além de exercitar a atenção e a memória de trabalho, também estimula o raciocínio lógico.

Figura 1 – Problemas de lógica: layout auto-explicativo.

Fonte: rachacuca.com.br

Tetrix – disponível em diversos sites, como por exemplo, <http://www.clickjogos.com.br>, é um jogo bastante conhecido cujo objetivo é empilhar tetraminós que descem a tela de forma que completem linhas horizontais. Quando isso acontece, ela desaparece do tabuleiro e as camadas superiores descem, dando pontos ao jogador. São necessárias agilidade em manusear os controles do teclado e atenção para fazer o

movimento correto. Quando o jogador não consegue mais eliminar as linhas, a pilha de peças chega ao topo da tela e a partida termina.

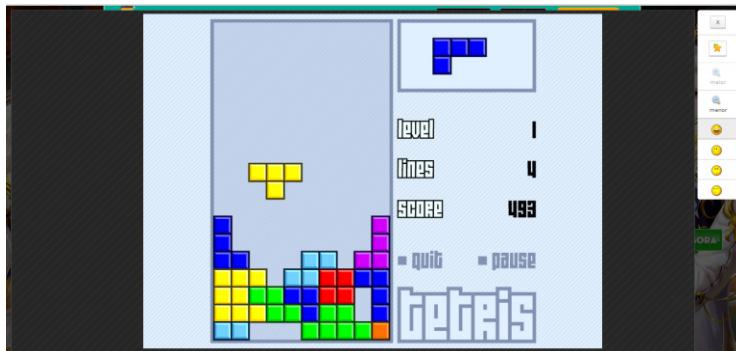


Figura 2 – Layout do jogo.

Fonte: <http://www.clickjogos.com.br>

Cubo vermelho – disponível no site www.rachacuca.com.br, consiste em movimentar com as setas do teclado o bloco vermelho para remover todos os pisos e levá-lo até o piso vermelho. Na medida em que move o cubo, os pisos são removidos e o jogador não pode refazer seus passos. A cada nível, a dificuldade vai aumentando. O jogador precisa atenção, concentração, usar a lógica para antecipar suas jogadas. Caso cometa um erro, o jogo recomeça e nesse ponto a memória também é importante.

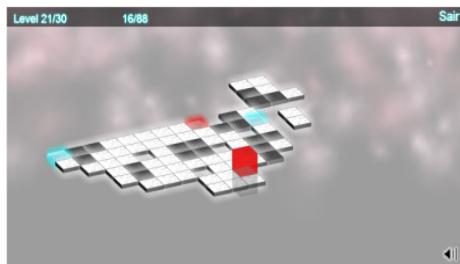


Figura 3 – Apresentação de uma das configurações propostas pelo jogo. Fonte: rachacuca.com.br

Nonogram – pode ser encontrado no site www.rachacuca.com.br. É um tipo de quebra-cabeça. O jogador deve completar as linhas e colunas com o número de quadrados indicados. À medida que a linha e/ou coluna é preenchida corretamente, os quadradinhos vermelhos ficam verdes. É considerado um jogo difícil e exige bastante atenção e concentração.

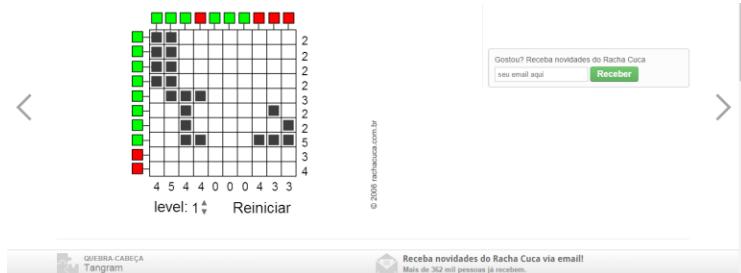


Figura 4 – Nível 1 do jogo.

Fonte: rachacuca.com.br

A intervenção de forma lúdica possibilita que os exercícios sejam mais prazerosos e de algum modo, estimula a autoconfiança e estima. Pois à medida que são vencidos os desafios, os estudantes percebem seu potencial e com a intervenção da profissional do AEE compreendem que as mesmas estratégias utilizadas nos jogos podem ser utilizadas no processo de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada nos atendimentos foi inspirada no conceito de WebQuest. De acordo com Viana apud Siluk (2008), WebQuest é uma metodologia que envolve professores e alunos no processo de construção do conhecimento através do uso da internet estimulando a pesquisa, o pensamento crítico e produção de materiais. De um modo geral, a WebQuest consiste em um conjunto de tarefas que o professor, organiza e propõe aos alunos para pesquisar determinado tema. Siluk (2008, p. 28) afirma que, “para conceber e construir essa metodologia, não são exigidos outros softwares, além dos já utilizados para navegar na rede para produzir páginas, textos e/ou imagens”.

Sendo uma metodologia de fácil acesso.

Com base nesse conceito e com o intuito de estimular a capacidade de metacognição dos acadêmicos, lançou-se para alguns deles o desafio de criar algum material em formato digital com os conteúdos que foram mais dificeis para eles ou que foram mais interessantes. Conforme já foi mencionado anteriormente a metacognição tem um papel importante no processo de aprendizagem. Em se tratando do Ensino Superior, ela se torna fundamental, pois, no Ensino Superior, supõe-se que os acadêmicos sejam mais autônomos e aqueles que têm dificuldades acabam se prejudicando por não terem esse controle sobre sua aprendizagem.

Desse modo, foi escolhida a elaboração de uma revista digital, a partir da qual foi possível trabalhar com os acadêmicos suas estratégias de aprendizagem, pois seu objetivo era organizar um material que fosse interessante para seus colegas e demais estudantes de seu curso. Para fazer isso, eles precisavam refletir sobre o que estavam estudando e pensar numa forma de mostrar esse material de modo que fosse interessante e de fácil compreensão, que pudesse ajudar a compreender tais conteúdos. É importante mencionar que a utilização do recurso utilizado é resultado da pesquisa que os próprios estudantes fizeram em busca de uma alternativa interessante para apresentar seu trabalho, o que demonstra seu interesse e motivação na tarefa proposta e a busca por desafios já que nenhum conhecia previamente as ferramentas do site.

As revistas digitais foram criadas com as ferramentas do site <http://www.joomag.com/>. Este site, através do uso de ferramentas de fácil compreensão, permite a criação de publicações digitais que podem ser compartilhadas pelas redes sociais e também através de links enviados por e-mails.

Os estudantes escolheram um tema e criaram suas edições utilizando fotos e textos produzidos por eles mesmos e também apresentando artigos científicos relacionados à temática. À medida que refletiam e idealizavam suas páginas, experimentavam os diversos

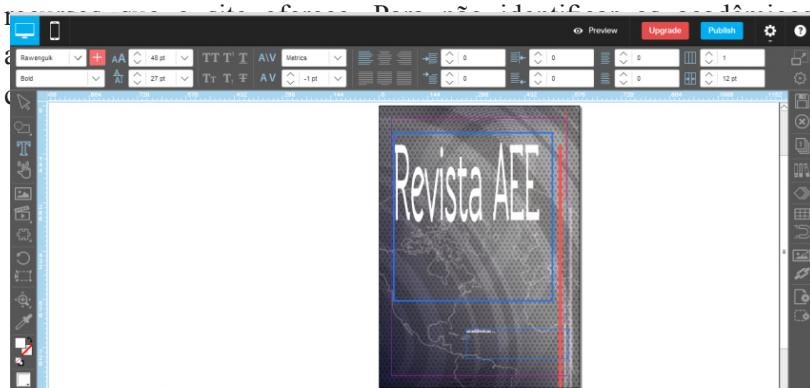


Figura 5 – Página com as ferramentas para a edição da revista.

Fonte: joomag.com

Conforme mencionado no início deste trabalho, o AEE é algo recente no nível do Ensino Superior. Sendo assim, a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência é um desafio para os profissionais da Educação Especial também. Na UFSM, por exemplo, até 2007 havia os serviços prestados pelo Ânima aos alunos com dificuldades que buscavam ajuda, mas foi a partir da criação do Núcleo de Acessibilidade que houve uma maior mobilização da Universidade como um todo para garantir acessibilidade a todos os estudantes e servidores. Atualmente, não somente é garantido o acesso como também são disponibilizados os recursos necessários para que essas pessoas permaneçam na Universidade e consigam frequentar os cursos escolhidos.

O trabalho desenvolvido pelo AEE visa auxiliar os estudantes a construírem seu conhecimento e gradativamente desenvolverem autonomia em seu processo de aprendizagem. É por essa razão que através das atividades tenta-se mostrar aos estudantes seu potencial,

para que assim consigam ter maior segurança para continuar sua formação profissional. Além disso, são estimuladas a capacidade de tomada de decisões e o estabelecimento de relações entre o que sabem e a nova informação, tornando a aprendizagem significativa.

Concomitantemente a esses aspectos cognitivos, deve-se também observar as relações sociais que se estabelecem nesse contexto, em especial, por que é nesse momento que os jovens estão vivendo o que Hickel (2013, p. 30) denominou “cenário das relações sociais entre a juventude e a adultez”. Pois, as relações que se estabelecem são intensas e desafiam os jovens a desenvolver diferentes habilidades. Além disso, em se tratando de acadêmicos com deficiência, para muitos, essa é a primeira oportunidade de experimentarem sua independência e autonomia, pois sempre tiveram o auxílio e proteção de seus familiares. Encarar tantas mudanças como as exigências de estudos, rotinas e responsabilidades pode ser bastante difícil.

Percebeu-se ao longo do semestre que as atividades e intervenções realizadas auxiliaram os acadêmicos a adquirir mais confiança em seu potencial. As propostas possibilitaram um considerável aumento na capacidade de atenção e consequentemente, no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O relato de experiência apresentado demonstra parte do que vem sendo desenvolvido em termos de inclusão e acessibilidade na UFSM. Muitos são os profissionais envolvidos, em diferentes setores, mas com o mesmo propósito: oferecer e possibilitar o acesso à educação de qualidade a todos, indistintamente.

O AEE na UFSM tem cumprido seu objetivo auxiliando os acadêmicos a desenvolver sua autonomia, independência, o pensamento crítico e ajudando a eliminar as barreiras para seu sucesso acadêmico. Longe de esgotarem as possibilidades, as sugestões apresentadas demonstram que o desafio de oferecer o AEE no Ensino

Superior é instigante e prazeroso. Entretanto, o profissional deve ter conhecimento suficiente para saber escolher o melhor tipo de intervenção para trabalhar com seu aluno. Acredita-se que não existe uma receita pronta. Os atendimentos são personalizados, atendendo às especificidades de cada indivíduo. Mas é sempre bom poder partilhar as experiências vividas possibilitando a aprendizagem mútua. Desse modo, espera-se que o presente trabalho contribua de alguma forma com os colegas que atuam ou desejam atuar nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. Set. 2014. Disponível e: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6ahj/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8> Acesso em: 10 fev. 2015.

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

_____. **Resolução CNE/CEB nº4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

DAVIS, D; NUNES, M.M.R.; NUNES, C.A.A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005

GOMES, L.F. Considerações sobre o uso das tecnologias na educação e o professor. **Revista Científica Eletrônica De Ciências Sociais Aplicadas Da Eduvale**. São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.eduvallesl.edu.br/site/edicao/edicao-53.pdf>> Acesso em: 15 fev 2015.

HICKEL, N.K. Aprendizagem no Ensino Superior: Uma abordagem psicopedagógica. In: PAVÃO, S.M. de O.; FIORIN, B.P.A.; SILUK, A.C.P. (orgs.) **Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: Laboratório de

OHLWEILER, L. Transtornos de Aprendizagem. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIESGO, R. Transtorno da memória. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA, N.T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILUK, A.C.P. TIC's aplicadas à educação. In: SILUK, A.C.P. (et al.). **Curso de Especialização à Distância em Educação Especial:** déficit cognitivo e educação de surdos: módulo I. Santa Maria: UFSM, CE, 2008.

SILUK, A.C.P.; POZOBON, L.L.; PAVÃO, S.M. de O. Ações e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. In: SILUK, A.C.P. (Org.) **Atendimento Educacional Especializado:** processos de aprendizagem na Universidade. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

VIEIRA, E. Representação Mental: as Dificuldades na Atividade Cognitiva e Metacognitiva na Resolução de Problemas Matemáticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14(2), p.439-48.

Um olhar sobre a educação inclusiva e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior

Évelyn da Rocha Bueno

Acadêmica do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). evelyn_bueno25@hotmail.com

Taciana Uecker

Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFSM. taci.uecker@gmail.com

Bruna Pereira Alves Fiorin

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação; Servidora Técnico-administrativa em Educação no cargo de Pedagoga na UFSM. brualves_22@yahoo.com.br

Rafael Menezes Alves

Acadêmico do Curso de Educação Especial da UFSM. rafaelmenezesalves@hotmail.com

A universidade pode ser entendida como espaço de aprendizagem, cultura, conhecimento, preparação profissional e pessoal; oferecendo mais do que uma simples formação técnica, e podendo ser entendida, ainda, como agente de mudança da/na sociedade. Na visão de alguns autores é “[...] a instituição social que articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país” (WANDERLEY, 2003, p. 9).

A Educação Superior tem suas finalidades descritas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, em seu capítulo IV, Art. 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...];
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...];
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...];
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente [...];
- VII - promover a extensão [...] (BRASIL, 1996, p. 16-7).

Muito mais do que apenas possibilitar o ensino, a pesquisa e a extensão, e formar profissionais em distintas áreas, a Educação Superior tem como propósito estimular o pensamento crítico do estudante e o seu contínuo aperfeiçoamento, assim como colaborar para que o profissional formado possa refletir sobre a sociedade e seus desdobramentos, contribuindo para o seu desenvolvimento.

É considerando esse contexto da Educação Superior que se propôs escrever este artigo, tendo por objetivo discutir alguns aspectos da educação inclusiva na universidade. Para isso, utilizou-se como

metodologia uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, em que a coleta de dados ocorre através de documentos para empreender uma análise, geralmente crítica (TOZONI-REIS, 2006).

Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica trata-se de pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Tal escolha explica-se pelo fato “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Assim, pensando na diversidade de fontes que a pesquisa bibliográfica proporciona aos pesquisadores, optou-se por realizar estudos em livros, artigos e documentos legais/políticas públicas para a educação que discutem a universidade e a educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E ACESSIBILIDADE

Ao pensar em inclusão ou educação inclusiva, muitas vezes, retoma-se apenas a legislação e discussões mais atuais, principalmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007. Contudo, para compreender melhor o contexto da pessoa com deficiência na sociedade e no sistema educacional, acredita-se ser importante salientar alguns aspectos históricos.

Pode-se afirmar, brevemente, que na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram desamparadas, perseguidas e mortas. Na Idade Média, as concepções predominantes em cada comunidade determinavam o tratamento dado à pessoa com deficiência, podendo estar voltado à caridade ou punição. Já na Idade Moderna, preocupava-se com a socialização e a educação desses sujeitos (MIRANDA, 2008).

No Brasil, foi no período do Império que se iniciou o atendimento às pessoas com deficiência, partindo da criação de duas instituições:

[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007, p. 02).

Jannuzzi (1992) salienta que, a partir do século XX, o atendimento inicial para as pessoas com deficiência se dava pelas vertentes médico-pedagógica - que tinha uma preocupação higienizadora e acreditava que a educação deveria ser realizada em escolas hospitalares, e a vertente psicopedagógica - que defendia a educação dos “anormais”, buscando identificá-los a partir de testes psicológicos e escalas de inteligência.

A partir de 1930 a sociedade

[...] começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitalares e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI, 2004, p.34).

Era frequente observar que as situações organizadas para o atendimento às pessoas com deficiência tinham um caráter mais voltado ao cuidado do que à educação (MAZZOTTA, 2005). A partir de 1990, com influência de eventos internacionais, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990) e a Conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994), evidenciou-se no Brasil uma preocupação e um

olhar mais aguçado para a participação das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Dentre as políticas públicas para a educação destaca-se, neste artigo, a LDB 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) como importantes marcos para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência.

A LDB 9394/96 apresenta, em seu Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental [...];
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho [...];
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Evidencia-se, principalmente, uma preocupação com a adaptação do currículo e dos métodos de ensino de acordo com as especificidades dos estudantes com deficiência, assim como a exigência de formação adequada para os professores. Santos (2003, p. 82) complementa afirmando que, ao se tratar do atendimento às necessidades de qualquer estudante,

[...] as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as as-

sociadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

Entende-se, assim, que a inclusão tem grande importância no cenário educacional à medida em que busca assegurar a participação de todos e reconhecer a diversidade, exigindo que se reconfigure o espaço, o tempo, o conhecimento, os valores, as relações que constituem a instituição e a formação dos professores a fim de minimizar a exclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva segue essa perspectiva, reforçando que

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 01)

Desta forma, acredita-se que para além de um discurso a favor da inclusão, é preciso oferecer condições para que a pessoa com deficiência se sinta incluída e seja respeitada nas suas diferenças. A educação inclusiva tem o objetivo de inserir esses sujeitos no contexto educacional, mas é importante considerar que apenas possibilitar o acesso e esquecer todos os fatores que envolvem a presença desse estudante na escola ou universidade, acaba reforçando a exclusão presente na constituição histórica da pessoa com deficiência no cenário social e educacional.

Pode-se afirmar que a Educação Superior enfrenta as mesmas inquietações referentes à inclusão na Educação Básica. Preocupa-se, principalmente, com o ingresso, pelo sistema universal ou de cotas para pessoas com deficiência; e com a acessibilidade (arquitetônica,

urbanística e pedagógica).

Em 2004, o Decreto N°5.296/04 regulamentou a Lei N°10.048/00 e a Lei N°10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a “[...] promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004, p. 01). No Art. 8, inciso I, apresenta-se a acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 03).

Considerando a acessibilidade urbanística e arquitetônica, destaca-se a necessidade de vagas prioritárias para pessoas com deficiência; rampas de acesso às calçadas e prédios; elevadores; banheiros, mesas e cadeiras adaptados; mapa tátil para localização em edificações; dentre outros.

Em relação à acessibilidade pedagógica pode-se ressaltar que o estudante com deficiência tem direito a materiais e avaliações adaptadas à sua necessidade. O estudante surdo precisa contar com Intérprete de LIBRAS, assim como um estudante com baixa visão precisa ter acesso a materiais com letra ampliada e/ou uso de lupa, e um estudante cego carece de materiais impressos em Braille ou computador com leitor de tela. Ao mesmo tempo em que são ofertados recursos relacionados à acessibilidade pedagógica, torna-se necessário que os professores, como mediadores do conhecimento, adaptem seus métodos de ensino e conheçam a especificidade de cada estudante, principalmente daqueles com deficiência.

Todos esses aspectos precisam ser considerados ao se pensar a inclusão na Educação Superior, acreditando que

[...] assumindo funções sociais, culturais e políticas, a edu-

cação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se a partir dos mesmos; na busca da garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora (SANTOS, 2003, 83).

A partir das discussões apresentadas, é possível compreender que o ingresso das pessoas com deficiência na universidade tem ressaltado a importância de repensar a inclusão e a acessibilidade no cenário da Educação Superior, possibilitando, ao estudante com deficiência, permanecer na universidade com condições adequadas de locomoção, estudo, avaliação, socialização e possibilidades de conclusão de curso.

CONCLUSÃO

A inclusão é um processo que ainda não está totalmente consolidado, mas que tem ganhado espaço a cada dia, tanto nas instituições de Educação Básica quanto na Educação Superior.

Nesse artigo evidenciou-se, brevemente, a trajetória das pessoas com deficiência na sociedade, desde o período em que eram excluídas do convívio social, marginalizadas e abandonadas; até a atualidade, em que estão conquistando condições mais igualitárias em distintos espaços.

No contexto educacional, reforçou-se a importância de considerar as especificidades das pessoas com deficiência, sua permanência na universidade e sucesso na conclusão de seu curso. Além disso, algumas políticas públicas educacionais foram apresentadas a fim de reafirmar a Educação Especial e a inclusão nas instituições de ensino.

Enfim, os aspectos abordados nesse artigo (contextualização das pessoas com deficiência na sociedade, políticas públicas para

a educação, educação inclusiva e acessibilidade) corroboram para reforçar a importância da inclusão social e a efetivação da proposta de uma educação inclusiva que possibilite condições de permanência das pessoas com deficiência nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº5.296** de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.
- JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n. 7, jan/dez 2008. p. 29-44.
- SANTOS, M. P. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação

Inclusiva. In: **Movimento**, v. 7, n. maio 2003, p. 78-91, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006

WANDERLEY, L. E. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Inclusão social e ética: o caso da genitália ambígua, uma questão além do anatômico

Franciele Pereira Madeira

Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria.

Cíntia Pavão Gomes

Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria.

Gabriela Cindri Dorneles

Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria.

A diferenciação sexual aborda temas de extrema relevância para o desenvolvimento humano, envolvendo a evolução da embriogênese e morfogênese dos órgãos responsáveis pela reprodução humana; pois o sexo é, provavelmente, o pilar do equilíbrio onde se firma o conjunto resultante do físico, do psico e do social. Se a homeostase do normal é lógica e simples, é perturbador e intrigante conviver com os desvios. É, na essência deste conhecimento, que passamos a entender o significado do “bom” em ser normal e do “cruel” em ser anormal. A ambiguidade sexual, seja no sentido morfológico puro ou na identificação comportamental social, é uma situação de angústia e conflito. Adequada avaliação de cada caso pode evitar que o paciente seja criado num sexo inadequado, com interferência na sua saúde bio-psico-social (DAMIANI et al., 2001).

A presença de uma genitália ambígua acarreta problemas ao feto e a família desde a gestação do portador, visto que a genitália influência no desenvolvimento comportamental e psíquico, na sua forma de relação com a sociedade e na forma como será visto/a por sua família. Em vista de um tema tão polêmico e de grande influência na vida de quem está envolvido com esta ocorrência, o filme “XXY” (XXY, 2007) busca abordar os diversos dilemas que se inserem nessa situação.

A valorização da ética profissional na ajuda da decisão com a família e a compreensão da necessidade de uma abordagem multiprofissional tende a auxiliar como proceder com a evolução desse quadro. Primeiro, quanto mais complexa, mais necessária é a participação de profissionais de diferentes áreas, com olhares diversos, para escolher junto com a família a alternativa a ser buscada. Segundo, que uma das funções da ética é perguntar sempre, buscar no usual algo insólito, questionar o estabelecido. (SILVA et al., 2011).

As intervenções precoces podem gerar consequências catastróficas para uma boa compreensão e aceitação de si mesmo por parte do portador da genitália ambígua. As cirurgias corretivas são, por vezes, utilizadas precocemente, conforme decisão da família. Algumas

vezes, crianças do sexo masculino com alterações anatômicas graves e com a impossibilidade de construção cirúrgica de um pênis são, fenotipicamente, transformadas em mulheres, conduta que vem sendo questionada, especialmente, por membros da sociedade civil (SILVA et al., 2011).

A proposta da Resolução CFM nº 1664, de 2003 (BRASIL, 2003), de que a equipe multidisciplinar proceda à “definição racional sobre o sexo de criação mais recomendável”, contrasta frontalmente com os relatos de sofrimento de adultos que sofreram intervenções, sendo corroborados pela pouca consistência de estudos longitudinais. Alguns autores questionam a compulsoriedade com que se dá a promoção e o ajuste ao sistema binário sexo-gênero heteronormativo em que se fundam estas terapêuticas. Mantido o modelo interventivo vigente, conclui-se que não são respeitados os princípios bioéticos da beneficência, não maleficência, autonomia e justiça (GUIMARÃES, 2013).

Desse modo, o motivo da escolha deste tema foi o reconhecimento da sua importância como um novo desafio para diferentes áreas. O objetivo do presente trabalho busca discutir a questão pessoal, familiar, social e profissional no âmbito do desenvolvimento e intervenções frente ao diagnóstico de uma genitália ambígua. Buscou-se fazer uma análise de tal situação com base na abordagem do filme “XXY” (XXY, 2007), relacionando-a com artigos relevantes que discutem o mesmo tema em aspectos tanto psíquicos como biológicos, analisando as principais cenas do filme “XXY” (XXY, 2007) e relacionando-as com artigos pertinentes, a fim de discutir as questões éticas e as implicações dessa questão na vida das pessoas, proporcionando um aprendizado de cunho social para toda a vida.

O método utilizado consiste em uma revisão de literatura, do tipo narrativa, por meio da discussão de uma relação de estudos produzidos por diversos autores associados ao tema. A presente pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico na biblioteca científica eletrônica SCIELO Brasil. Os textos selecionados

atendem a temática principal, estabelecendo a partir deles uma possível compreensão dos aspectos que permeiam ambiguidade sexual, suas intervenções cirúrgicas, sua relação com a bioética e a psicologia. Foram excluídos artigos publicados em anos anteriores a 2000 e que não disponibilizavam o texto completo em português. Para organização dos dados, elaborou-se um instrumento com roteiro sistematizado contendo: autor, ano de publicação, resumo e resultados dos estudos. A análise desses dados ocorreu por meio de associação de temáticas semelhantes, sendo apresentada de modo descritiva. A fim de agregar argumentos e veracidade sentimental a essa revisão bibliográfica foi feito um estudo do tipo análise audiovisual com o filme “XXY” (XXY, 2007), relacionando-o com as informações dos artigos.

ASPECTOS ÉTICOS DAS INTERVENÇÕES CIRÚRGICAS

“XXY” (XXY, 2007) é um filme de origem argentina, escrito e dirigido por Lucía Puenzo, lançado em 14 de junho de 2007. Trata-se da história de um/a adolescente intersexual (portador de genitália ambígua) com 15 anos no momento do filme, que, por uma mutação (não uma doença) genética, apresenta características de ambos os sexos. Alex, interpretado pela atriz Inés Efron, é um/a hermafrodita de aspecto quase andrógeno. Tal condição origina dificuldades na escolha sexual da adolescente, que sofre discriminação pela sociedade. Tentando fugir dos médicos que desejam corrigir a ambiguidade genital da criança e visando permitir a escolha de sua sexualidade pelo portador/a, seus pais mudam-se para um vilarejo no Uruguai, onde criam a criança de forma livre, porém sem o consentimento do problema pela população local. No entanto, um cirurgião foi chamado pela mãe para avaliar a situação, e o drama do enredo se desenvolve. O filho do cirurgião se apaixona por Alex, sem saber, a princípio, de sua situação especial e por causa de Vando, seu amigo, a população acaba sendo conscientizada da condição. A família passa, então, a sofrer

imensa pressão social.

Os problemas já haviam se iniciado ainda no útero da mãe, quando esta é obrigada a responder as inconvenientes perguntas sobre o sexo do bebê. Como afirma Guacira Lopes Louro em “Um Corpo Estranho”: a declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” (...) mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo (BECKER, 2010). Não tão somente como a definição de um corpo, mas também de todo um modo de viver e inter-relacionar-se com a sociedade, que quando em vista desse dilema acaba prejudicado, fato vivido por Alex e sua família.

Os questionamentos acerca da ética e das repercussões dessas intervenções e decisões surgiram quando foram realizadas as primeiras correções cirúrgicas de crianças com diagnóstico de genitália ambígua. Estes procedimentos, habitualmente realizados durante as fases iniciais do desenvolvimento da criança, envolviam a opção do sexo anatômico que estes pacientes passariam a ter, realizada pelo profissional de saúde, com ou sem a participação da família ou do próprio paciente. Questionamentos foram levantados: se o critério cirúrgico deveria ser o principal, se os aspectos genéticos deveriam ser levados em conta ou se o reconhecimento social era o mais importante (CLOTET; GOLDIM, 2004).

Não se deve conceder à família uma decisão precipitada e lenitiva, por vezes, constrangedora a posteriori para a criança. A identificação social, chamada de “gender role”, deve ser de extrema relevância na decisão, tendo em vista que quem vai conviver com o sexo escolhido para o resto da vida será a criança, a qual crescerá, formará sua personalidade e suas opiniões, podendo então realizar sua escolha.

Alex nasce com um problema maior do que a “simples” alteração anatômica de sua genitália, nasce com uma coação que o/a perseguirá por toda vida: ter de fazer uma escolha acerca do próprio sexo-gênero-sexualidade. Através do relato da mãe de Alex, descobre-se que esta sofria muito durante a gravidez quando questionada sobre o sexo do

bebê. Para o pai, ele/a era perfeito/a, por isso se negou a submeter o/a filho/a a cirurgia “corretiva”, a qual foi oferecida pelos médicos dois dias após o nascimento. Observa-se aqui a presença do aparato regulatório de Foucault através da medicina, disposto a determinar um modelo normativo sobre corpo, padronizando-o. Impossível não fazermos o questionamento acerca da necessidade real dessa cirurgia, uma vez que a condição hermafrodita de Alex em nada afetava sua saúde. Seria esta uma correção ou uma adaptação aos padrões normativos? (VILANOVA, 2010).

A emergência da adolescência, momento em que a sexualidade aflora mais intensamente, por fatores biológicos, culturais ou interpessoais, traz consigo as dúvidas em relação a sexo-gênero-sexualidade de Alex com mais força e pressão. A expressão dos atores no filme deixa clara a angústia de permanecer com essa indefinição que se agrava com o preconceito da sociedade. Essa alteração anatômica e as relações pessoais escassas torna difícil para Alex tomar sua decisão, tanto que o/a leva ter a curiosidade de experimentar a relação sexual, a qual é concretizada com o filho do cirurgião, Álvaro, que se encontra no momento apaixonado por Alex, porém sem o conhecimento da alteração que ele/a possui. Alex age nesse momento como o penetrante, aqui, observa-se a ideia do masculino penetrante, expressa por Daniel Welzer-Lang em “A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia”: pois se trata bem disto, ser homem corresponde ao fato de ser ativo. Aqui também o heterocentrismo constitui categorias. Ele distingue os dominantes, que são os homens ativos, penetrantes, e os outros, aquelas e aqueles que são penetradas/os, logo dominadas/os (BECKER, 2010).

Todos esses questionamentos têm como pano de fundo o grande desenvolvimento tecnocientífico, especialmente nos campos da biologia e da saúde, vivenciado desde a segunda metade do século passado, proporcionando inúmeros benefícios, inclusive no tratamento e cura para doenças, trazendo esperança para a melhoria da qualidade de vida. Contudo, esses avanços trazem implícita

uma série de incoerências, pois o sujeito consequência de todo esse desenvolvimento, passa a possuir poderes para mudar os fundamentos da vida, de criar e destruir a si próprio. Essa reflexão marcha no sentido de compreender que toda a tecnologia tem por princípio beneficiar o ser humano e não escravizá-lo numa teia social de produção de sofrimento – e cada desenvolvimento tecnocientífico deveria servir à comunidade, e não a interesses econômicos (MARQUES et al., 2012).

Em dado momento do filme, Alex sofre um estupro por parte de alguns jovens curiosos do vilarejo – ele/a se tornou alvo de violência e preconceito. Esse fato gera uma nova dúvida na vida do/a adolescente que se vê diante do dilema de denunciar seus agressores e tornar pública sua condição hermafrodita ou silenciar sua dor. Alex decide denunciá-los, provando o quanto sua dor é maior.

A primeira pergunta feita após o nascimento de um bebê: “é menino ou menina?”, essa é uma das razões que tornam o nascimento de uma criança com genitália ambígua uma situação de emergência. A família precisa dessa resposta, necessita inserir essa criança na sociedade e ser cidadão implica em ter o sexo social definido. Estamos, portanto, frente ao dilema de decidir, com a ajuda da família, o que será melhor para aquela criança no futuro (SILVA et al., 2011).

A dúvida e angústia geradas na família são enormes, porém, deve-se ter em vista que as atitudes tomadas nesse momento da vida, não devem ser de efeito irreversível, pois um dia o portador dessa alteração anatômica terá a capacidade de decidir, preservando seu direito à autonomia. À força do discurso médico hegemônico – que preconiza a urgência na correção de “corpos defeituosos” de modo a se prevenir danos futuros (“sexualidade ambígua”, “desajuste social”, “baixa autoestima”, por exemplo, de acordo com a Resolução CFM nº 1664, de 2003) (BRASIL, 2003), – opõe-se ao testemunho de pessoas que - como Chase (entrevistada por Hegarty, 2000), Holmes (2000), Morland (2005), Cabral (2004), dentre outros – sofreram em seus próprios corpos intervenções médico-cirúrgicas e que alegam, como sua decorrência, os mesmos danos futuros que a Resolução CFM nº

1664, de 2003 (BRASIL, 2003), busca prevenir: “intenso sofrimento psíquico e físico”, “insensibilidade genital”, “desajuste social” e “baixa autoestima”. A imposição desnecessária da realização de cirurgias em crianças intersexuais, sem que haja qualquer justificativa da ordem do risco à sua vida deve ser objeto de profunda reflexão. Grande parte dessas cirurgias têm objetivos meramente estéticos e nada mais servem do que contribuir para afastar o reconhecimento da possibilidade de qualquer variação genital, em especial quanto à sua aparência (GUIMARÃES, 2013).

Uma situação do filme exemplifica tal ocorrido: o pai de Alex tem o conhecimento da história de outro portador da mesma alteração, diante da repercussão do caso, o pai decide visitar o tal senhor e conversar sobre sua história. O então homem relata que aos 16 anos iniciou o tratamento com testosterona, aos 17 foi submetido a uma cirurgia corretiva, sendo optado precipitadamente o sexo feminino, no mesmo ano ele trocou para um nome masculino e conheceu sua atual esposa, com a qual adotou um filho. Ele comenta também que o viam como uma aberração, tanto que antes de completar cinco anos já havia passado por cinco cirurgias corretivas, as quais são chamadas de “normalização”, porém pela agressão sentida por ele relata que as considerou verdadeiras castrações. Quando se procura respaldo da literatura científica observa-se que o comportamento de indivíduos adultos que tiveram definição sexual nessas circunstâncias é bastante variado: alguns se adaptaram ao sexo que lhe foi atribuído, outros se rebelam e às vezes demandam redefinição. Observações feitas a partir da avaliação desses indivíduos mostram que o grau de desinformação a respeito de seu problema pode ser grande: 50% não se consideravam informados, em estudo realizado na Johns Hopkins University, publicado em 2003 (SILVA et al., 2011).

O envolvimento dos profissionais da área da saúde, caso não respeitem os princípios bioéticos e esclareçam para a família o ocorrido e seus potenciais efeitos, pode aumentar a angústia da família. No filme, a mãe de Alex relata que os médicos haviam solicitado para

filmar o parto e sugerido a realização de cirurgia corretiva logo após o nascimento. Os pais estavam imersos num momento de imensa angústia e dúvidas, aliada a sua condição leiga. Nesse caso a ajuda deveria vir com o esclarecimento e acompanhamento multidisciplinar da família, preservando o direito de autonomia da criança, condição respeitada no filme, entretanto sem auxílio profissional.

Em um momento de emoção, o pai de Alex diz que ele/a deve escolher, ao que ele/a responde: “e se não houver nada para escolher?”. O filme encerra-se sem dar-nos resposta, deixando um aberto que sugere que Alex não fez a escolha e que seguirá sua vida de uma maneira que desafia a lógica binária imposta pelas estruturas sociais. Ao que tudo indica, Alex optou por ser tão somente Alex. E isso deve bastar. (BECKER, 2010).

CONCLUSÃO

A questão da genitália ambígua e suas repercussões na vida de todos os relacionados a esta questão é complexa e de difícil resolução, por isso esse tema deve ser delicadamente estudado e conversado com os envolvidos, respeitando os princípios éticos, deixando prevalecer a autonomia do portador quando em condições, pois afinal quem terá de conviver por toda a vida com a decisão será somente ele/a mesmo. Um envolvimento multiprofissional, sem bases religiosas e com a devida atenção que tais envolvidos merecem, ajuda na evolução do quadro.

Não há uma solução ideal para um problema tão complexo, quer do ponto de vista estritamente médico (cirúrgico e clínico) quer de qualquer outro ponto de vista. Um fator complicador é que a decisão quanto ao sexo a ser atribuído a essa criança acaba por ser a mais precoce possível, sem que sua opinião seja levada em conta. As consequências dessa decisão permanecerão, no entanto, para toda a vida. Se, por um lado, por questões cirúrgicas, psicológicas e legais há urgência nessa definição; por outro, o crescente valor dado à autonomia das pessoas e o direito de ser diferente trazem à tona uma inquietante

pergunta: serão essas peculiaridades anatômicas aberrações a serem corrigidas ou diferenças a serem aceitas?

Devemos aprender a lidar com o diferente e entender que nem sempre a “adequação” aos padrões sociais será o mais benéfico. O importante é que se forme uma personalidade, que a pessoa tenha uma identificação, que seu “*gender role*” prevalece, para que essa pessoa possa crescer livre e agir da forma que mais lhe convir, pois viver preso a uma definição social imposta é algo que perturba qualquer pessoa.

Embora inúmeras as controvérsias e a falta de consenso, uma coisa é inegável: o sofrimento físico, psíquico e social que acomete as pessoas intersexuais que, ao longo de sua existência, foram submetidas às mais diferentes intervenções médico-cirúrgicas, deve ser considerado por todos aqueles envolvidos nas mais diferentes profissões da área da saúde, inclusive por entidades e instituições responsáveis pela normatização e regulação das diretrizes que atuam no gerenciamento da intersexualidade.

Esse assunto ainda gerará muitas discussões de grande produtividade a fim de que essas pessoas sejam mais bem compreendidas e inseridas na sociedade, sem sofrer preconceitos, isolamento ou agressões, podendo-se respeitar a autonomia do indivíduo e esse esperar até encontrar sua identificação de sexualidade. Deve-se haver uma maior fiscalização e notificação desses casos a fim de evitar a realização de procedimentos sem necessidades, por mera estética ou angústia dos pais, evitando que bebês hígidos sejam cerceados de seu desenvolvimento natural.

REFERÊNCIAS

BECKER, P. V. **Resenha do filme XXY**: os anjos também choram. 7 de Novembro de 2010. Disponível em: <<http://g8generalizando.blogspot.com.br/2010/11/resenha-filme-xxxy.html>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Resolução CFM Nº 1.664, DE 12 DE MAIO DE 2003**. Diário

Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, n. 90, 13 maio 2003. Seção 1, p. 101-2. Disponível em: <http://www.bioetica.org.br/legislacao/res_par/integra/1664_03.php> Acesso em: 11 abr. 2015.

CLOTET, J; GOLDIM J.R. **Seleção de sexo e bioética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DAMIANI, D. et al. Genitálio ambígua: diagnóstico diferencial e conduta. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**, São Paulo, v. 45, n. 1, Jan-Feb. 2001.

GREENSPAN, F. S.; FORSHAN, P. H. **Basic Clinical Endocrinology**. 2.ed. London: Whitehall Books Ltda, 1986.

GUIMARÃES, A. Bioética e intersetsexualidade: algumas reflexões. **Revista Redbioética**, v.1 n.7, Jan-Jun 2013, p. 45-46.

HARTMANN, J. B.; SANTOS, K. R. dos; ANTONIASSI, R. P. N. Ele ou ela? Quando é necessário conceber, ressignificar e renascer no imaginário dos pais - intervenções psicológicas. **Revista da SBPH**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, dez. 2010, p. 192-209.

MARQUES, M. G. O. et al. Genitoplastia em bebês indíanas: encontros e desencontros da medicina, bioética e cultura. **Revista de bioética**, v. 20, n. 3, 2012, p. 528-537.

MELLO, R. P. et al. Avaliação do desempenho sexual após cirurgias corretivas de genitálio ambígua. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, v. 9, n. 1, 2010, p. 35-39.

SILVA, I. N. et al. Os dilemas da definição sexual: como proceder com a criança nascida com graves alterações genitais? **Revista de bioética**, v. 19, n. 1, 2011, p. 77 – 93.

XXY. Direção de Luicia Puenzo. Bobina cinematográfica (86min), son., color., 35mm. Distribuidor: IMOVISION. Longa metragem. Gênero: drama. Língua: espanhol. Argentina, 14 de junho de 2007.

Da escola para a universidade: a demonstração da desigualdade social e da exclusão

Gabriel Maçalai

Bacharel em Teologia (UniCesumar), Bacharelando em Direito (UNIJUÍ) e
Licenciando em Filosofia (FAERPI), diac.gabrielmacalai@gmail.com,
gabrielmacalai@live.com

Bianca Strücker

Bacharelanda em Direito (UNIJUI), biancastrucker@hotmail.com

Abrimos este estudo apontando a disciplina que se dedica ao estudo da sociedade, as relações interpessoais e assim a inclusão ou exclusão de um ou outro indivíduo que certa comunidade vivencia: A sociologia. Tendo em vista princípios básicos do estudo da Sociologia, podemos migrar assim para a Sociologia da Educação, matéria que norteará nosso trabalho.

Podemos assim posicionarmos na discussão central, a exclusão do aluno nos ambientes escolares e universitários. Ou melhor, a exclusão se inicia nas políticas educacionais adotadas na nação e que passa a surtir efeitos na vida cotidiana de alunos e professores, que embora vivam na “pátria educadora” estão distantes dos bons rendimentos educacionais e dos louros de uma vida educacional privilegiada.

Por fim, colocamos alternativas à exclusão praticada pelo sistema: a atuação dos profissionais da educação de maneira consciente e visionada que não enxergue apenas alunos em sua frente, mas visualize futuros profissionais bem como cidadãos que sairão as ruas difundir os entendimentos que aderiram durante toda vida.

Precisamos iniciar traçando conceitos básicos e necessários para o estudo da matéria em foco, e para tal, adentramos no que compreendemos por Sociologia. Reinaldo Dias (2004, p. 3) a entende como a ciência que se dedica a estudar “a dimensão social da conduta humana, as relações sociais que a ela são associadas.” Noutras palavras, estuda a ação humana e as consequências que traz na cultura e na sociedade em que o homem se relaciona.

DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS BÁSICOS

O estudo da Sociologia é importante para todas as atividades, pois torna o ser humano mais reflexivo e sensato em sua forma de agir e pensar, deixando de ser tão somente impulsivo ou maldoso por assim dizer. Ocorre, no entanto, que nem todos podem se dedicar ao estudo desta ciência social. Diferentemente do que se passa em outras disciplinas comuns - onde um saber teórico basta, na Sociologia, para

ser um bom sociólogo, é preciso ser um agente social passível de atuação física na comunidade, não bastando atuar apenas no campo das ideias. Doutor Enio Waldir da Silva (2012, p. 15-6), assevera:

Dificilmente estudantes e pesquisadores da Sociologia deixaram de se tornar militantes de causas sociais, pois não se contentam em entender as causas dos problemas humanos e não contribuir para a solução deles. Dados de estudos epistemológicos mostram que quem procura estudar a Sociologia são indivíduos preocupados com a situação das vivências sociais (suas e as dos outros) e que estão procurando um mundo mais justo. Podemos afirmar, então, que a Sociologia se tornou a ciência das populações e das instituições e foi criada justamente com a perspectiva de resolver seus problemas.

De fato, a sociologia permite um estudo da sociedade e da ação intersubjetiva nela. Para isso se ocupa de verificar cada variedade de sociedade existente, bem como a cultura nelas construída por seus agentes. E sobre cultura, entendemos que seja

uma das noções mais amplamente usadas em Sociologia. A cultura consiste nos valores de um dado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam. Os valores são ideias abstractas, enquanto as normas são princípios definidos ou regras que se espera que o povo cumpra. As normas representam o “permitido” e o “interdito” da vida social. (ESA, 2015).

Neste quesito a Sociologia começa a ganhar voz e vez, pois a cultura que se transmite comumente é dotada de cargas ideológicas de dominação, segregação social, separação de classes e de valores econômicos. A separação de classes econômicas e sociais, especificamente no ambiente da sala de aula, demonstra a segregação entre alunos de uma mesma turma devido a filiação, ao grau de escolaridade dos pais e avós e também possibilidade que alguns privilegiados possuem de só estudar, em detrimento da grande maioria

que precisa ocupar o tempo “livre” com outras atividades, em geral laborais (ALMEIDA, 2015).

Silva e Paulini (2007, p. 54), apontam três objetivos para a educação, dadas por: “a **transmissão da cultura**, a adaptação dos indivíduos à sociedade, o desenvolvimento de suas potencialidades e, como consequência, o desenvolvimento da própria sociedade” (grifo nosso). Assim, de qualquer forma verificamos que uma das funções da educação também é transmitir a cultura. O problema, entendemos, é que essa cultura é dotada de princípios plenamente capitalistas e preconceituosos, isto é, a herança cultural passada de geração em geração é eivada de vícios preconceituosos, sejam eles das mais diversas origens.

Quando fazemos menção ao grau de escolaridade dos pais e avós dos que agora são educandos, precisamos mergulhar nesta realidade e entendermos com olhares dotados de empatia: ao compulsar dados de qualquer jornal, verificamos cotidianamente, o crescimento educacional de uma geração para outra, em especial das classes econômicas mais baixas. Um exemplo é a reportagem extraída do portal R7 (2015):

Uma pesquisa da Data Popular, consultoria voltada para o estudo sobre hábitos da classe média, mostra que, de cada cem jovens de famílias emergentes, a chamada classe C, 68 têm mais anos de estudo do que os pais. Ou seja, quase 70% dos jovens desta faixa de renda no Brasil passaram a ter um nível escolar mais alto que o familiar. O estudo foi feito com base em dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Neste sentido nos cumpre entender o motivo pelo qual os genitores destes jovens têm baixo grau de escolaridade. Não cremos que a maioria tenha desejado viver na classe C - utilizamos essa classificação social embora a julguemos plenamente ultrapassada, no entanto, para fins didáticos entendemos ser utilizável. No mesmo

sentido, não ostentamos a bandeira de que os mesmos não tinham o desejo de estudar na idade que chamamos de escolar. As circunstâncias da vida é que não os possibilitaram galgar postos e títulos educacionais maiores. Essa situação os impossibilitou de gastar mais tempo com seus filhos, ensinar-lhes caminhos novos ou lhes dar novas possibilidades.

Isso é o que vemos em relação a chamada nova classe média, que tem alterado os conceitos tradicionais, pois a

nova classe média é muito distinta, em imaginário, que a classe média tradicional de nosso país. Não têm hábito de leitura e são absolutamente pragmáticos. Assim, valores universais e regras gerais são colocados sob suspeição com facilidade, a não ser que vinculadas aos valores religiosos.

Porque leem pouco, não são facilmente convencidos pelas manchetes de jornais. A grande imprensa ainda não descobriu este filão e continua empregando editores oriundos – ou com ideário – da classe média tradicional, que hoje transita entre certo liberalismo comportamental e conservadorismo político. O inverso, obviamente, dos valores dos emergentes. Porque os emergentes são pragmáticos e religiosos, não necessariamente nesta ordem e nem mesmo mantendo coerência entre discurso e prática. O fato é que os formadores de opinião são outros. (ESCOLA DE GOVERNO, 2015).

Este fato se deve a extraordinária força do povo brasileiro de trabalhar e formar seu destino, também dos três últimos mandatos terminados e o atual da Presidência da República que tratou de retirar milhares da pobreza extrema, levar educação a tantas pessoas e possibilitar a ascensão social. Ora, não afirmamos que esteja correta a atuação dos mandatários maiores do país. Pelo contrário, em muito nos desencontramos. Mas precisamos citar o PROUNI, Bolsa Família, SISU, FIES, Ciência Sem Fronteiras e tantos programas sociais, que vem colaborando para minimizar os baixos níveis de escolaridade até então existentes em nosso país.

Observando este novo cenário, apontamos, que o papel do

profissional da educação está mudando, frente a nova realidade sociológica do país. Estamos a superar os traumas sociais existentes, embora ainda não tenhamos políticas públicas que emancipem o cidadão, conforme muitas vezes afirmou o ex-presidenciável Eduardo Campos (POLÍTICA ESTADÃO, 2015). Por outro lado, as sequelas educacionais não se resolveram meramente com a criação de quotas raciais, ou bolsas de estudo.

A Sociologia da Educação entende que é preciso alterar a forma de avaliação, de acesso à universidade, as modalidades de ensino e muitos outros processos educacionais que expressam a cultura do capitalismo em sua principal propagação da desigualdade e da concorrência desenfreada (ALMEIDA, 2015). Isto é, para um primeiro momento as opções apresentadas pelos governantes demonstram-se satisfatórias, mas a longo prazo, é necessário esboçar novas sistemáticas, capazes de efetivamente erradicar com as desigualdades ainda percebidas no ambiente escolar e universitário.

Eis o problema: a cultura exposta pelas escolas é a da segregação, começando pela forma de proporcionar educação, visto que o Estado tomou para si a responsabilidade sobre a mesma. Porém, o que possui o *status* de melhor e desejável é a educação particular, e não a pública (ALMEIDA, 2015).

Após concluir o ensino médio, o futuro universitário passa a ser sabatinado em vestibulares que levam em conta principalmente formulas decoradas de estudo, que além de privilegiar aqueles que tiveram acesso a uma instituição de ensino mais capacitada, enriquecem os proprietários de cursinhos às custas de familiares dos vestibulandos. É que na verdade, os vestibulares não avaliam o aluno em suas generalidades, nem levam em conta contexto social em que estão envolvidos e as demais atividades que exercem. São, na verdade, eliminatórios e excludentes no lugar de promotores de educação (ALMEIDA, 2015).

Enquanto nos Estados Unidos, por exemplo, o ingresso na Universidade leva em conta todas as notas obtidas pelo educando

na escola, no Brasil as várias universidades ofertam os cursos a qualquer um que tenham conhecimentos, em sua maioria repetidos (ALMEIDA, 2015). Silva e Paulini (2007, p. 54) afirmam que “a Sociologia nos adverte que os sistemas educacionais, em algumas nações, asseguram a reprodução dos padrões de desigualdade social existente” e endossamos essa ideia frente à realidade que observamos dentre educadores, educandos e universitários da República Federativa do Brasil, afinal, por muitos anos o vestibular aqui era composto apenas de questões de múltipla escolha. Até então não se pensava na capacidade vivencial, inclusiva e reflexiva do futuro universitário.

Cremos que esta realidade começa a alterar-se quando as universidades passam a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como critério para escolha de seus alunos (ALMEIDA, 2015). Ocorre que, na ultima prova do ENEM, em 2014, verificamos dados catastróficos, abaixo referidos:

Na edição de 2014, 529.373 candidatos tiraram a nota zero na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na outra ponta, 250 obtiveram a nota máxima [...] em 2014, entre os que zeraram a redação, 13.039 copiaram textos motivadores da prova; 7.824 escreveram menos de sete linhas; 4.444 não atenderam ao tipo textual solicitado; 3.362 zeraram por parte desconectada e 955 por ferirem os direitos humanos. Outras 1.508, por outros motivos. (SITES UAI, 2015).

Embora a maioria dos estudantes não tenham zerado áreas de conhecimento avaliadas por questões de múltiplas escolhas, uma parcela significativa não conseguiu ordenar ideias e escrever um texto simples alcançando minimamente um ponto. Ou seja, a educação a que foram submetidos não foi capaz de lhes proporcionar raciocínio e pensamento crítico na elaboração de uma dissertação.

Assim, seguimos segregados na universidade, onde os que têm condições pagam por colégios particulares, cursinhos preparatórios, e migram para universidades federais ou de grande renome. Outros,

por sua vez, e *a contrario sensu* estudam com sacrifício e dificuldade, resignados a uma vida mais severa, mas felizmente seguindo em busca do objetivo progredir na vida com dignidade.

A educação precisa de uma ruptura com esta passividade que tem feito seus resultados refletirem na luta de classes, as quais foram expostas por Marx e endossada por tantos outros. Silva e Paulini (2007, p. 54) ao referirem-se a sociologia da educação afirmam o verdadeiro sentido da educação: “é um importante instrumento do processo de socialização nas sociedades atuais”. Neste sentido, a Educação não pode ser geradora de segregação e exclusão, mas de crescimento e afloração do homem enquanto sujeito de direitos e cidadão.

Em uma das últimas entrevistas dadas por Eduardo Campos antes do acidente que tragou sua vida no ano de 2014, o então presidenciável e líder do Partido Socialista do Brasil - PSB, afirmou “Não vamos desistir do Brasil. **É aqui onde vamos criar nossos filhos, é aqui onde temos de criar uma sociedade mais justa**” (grifo nosso). Em outra oportunidade, Eduardo Campos declarou “**no dia em que os filhos do pobre e do rico, do político e do cidadão, do empresário e do trabalhador estudarem na mesma escola... nesse dia o Brasil será o país que queremos**” (VEJA ABRIL, 2015, grifo nosso).

As palavras de Eduardo são verdadeiras e devem ser perseguidas pelos novos educadores. Assim como Campos, percebemos que precisamos construir um novo Brasil, onde a educação seja a base, havendo a valorização dos profissionais que nela atuam, da extinção definitiva da separação por classes, escolas ou outros indicadores de repressão social. Essa visão é pregada pelos novos representantes do Marxismo, os quais apresentaram ideias de investir na educação como forma de propor uma revolução na educação brasileira.

Frente ao exposto,

é necessário discutir a relação entre educação como um ideal e os resultados do sistema educacional, refletir sobre as políticas governamentais atuais e as aspirações dos próprios estudantes e a questão do futuro da educação (SILVA e PAULINI,

Não é mais cabível ficarmos presos a velhos conceitos, faz-se necessário trazer novidades de inclusão e crescimento do povo brasileiro, bem como a emancipação de cada cidadão. Como não podemos de salto mudar a política adotada pelo Governo em relação a educação pública, precisamos de uma nova vivencia profissional para superarmos os traumas aqui expostos e passarmos a produção de educação inclusiva na universidade.

Tal educação nunca será possível, enquanto o acesso a acadêmica for exclusivista, colocando o rico e o pobre, trabalhador e empregador, eleitor e político em níveis educacionais diversos, os distribuindo não conforme suas capacidades de ensino, aprendizagem e crescimento, mas conforme sua renda (ALMEIDA, 2015).

Logo, verifica-se que:

inclusão consiste na garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MAIOLA, BOOS e FISCHER, 2015).

Esqueçamos por um momento a segregação do ingresso na vida universitária e passemos a ver cada um dos alunos que adentram os corredores escolares da academia. Cada qual possui um nome, uma identidade, uma família, história, doença, trauma, e mais uma infinidade de atos que não poderíamos elencar de forma exaustiva, mas que estão unidos por uma única semelhança, a escolha do curso de graduação.

Ora, em tese, durante a escola -educação infantil, ensino fundamental e médio- existe obrigatoriedade de estudo e conteúdos programáticos obrigatórios para que as instituições trabalhem. Porém,

a universidade, é individual, trata-se da escolha que cada um opta no momento do vestibular. Assim, é preciso aproveitar a grande diversidade humana, nossa principal riqueza, e fazer da sala de aula um ambiente mais democrático, tal qual a *ágora* grega.

A Filosofia nasceu em praça pública, na Grécia, local este denominado de *ágora* - um espaço de interação entre os cidadãos, sendo o primeiro espaço plenamente democrático e de reflexão radical. Nela se debatiam questões do homem, de si mesmo e do mundo. Estamos, porém, no século XXI e interação nas praças já não são possíveis, e nem tem mais a mesma função ou sentido. Surge assim, a *ágora* virtual, um espaço de discussão e pesquisa, troca de informações e conhecimentos (SIEGEL; TOMELIN, 2007).

A Universidade precisa, no entanto, se colocar entre a *ágora* tradicional (grega) e a *ágora* virtual. Não é mais cabível o entendimento da sala de aula como sendo um ambiente puramente autoritário em que o professor (autoridade) se sobrepõe a seus alunos (subordinados). É preciso fazer da sala de aula um ambiente pleno e realista, com a formação de conhecimentos comunitária, tendo em vista a sociedade que cerca o ambiente escolar, tirando os conteúdos de simples conhecimentos isolados e introduzindo-os no âmbito social. É preciso ajudar a formar a consciência e a personalidade do aluno através da reflexão e da dúvida que o instiga a pesquisar. Neste sentido, Meire Cavalcante (2015) afirma que

O caminho mais seguro para fazer a relação entre as disciplinas é se basear em uma situação real. Os transportes ou as condições sanitárias do bairro, por exemplo, são temas que rendem desdobramentos em várias áreas. Isso não significa carga de trabalho além da prevista no currículo. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que você daria de forma convencional, seguindo o livro didático, sejam ensinados e aplicados na prática o que dá sentido ao estudo.

Assim, propomos a inclusão do acadêmico na universidade

levando em conta seu histórico social. Essa é a melhor forma de se construir o ensino inclusivo. E nessa questão cabe a universidade e aos mestres apresentarem um tratamento especial para cada aluno, voltando-nos aos valiosos e inigualáveis apontamentos de Aristóteles (2013, p. 99-100), que nos ajuda a entender a forma de construção de igualdade devida:

Se as pessoas não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputas e queixas (como quando iguais têm e recebem partes desiguais, ou quando desiguais recebem partes iguais). Ademais, isso se torna mais evidente pelo fato de que as distribuições devem ser feitas “de acordo com o mérito de cada um”.

Portanto, verificamos que a universidade é um grande mostruário do mundo, onde cada experiência, demonstração de vivencia e crescimento são parte da formação intelectual dos discentes. Cada acadêmico tem alguma dificuldade que só pode ser superada com um tratamento especial a ele dependido por parte do professor, mas valendo-se destas diferenças para explorar o melhor de cada aluno, e não meramente igualando-os. Para além, faz-se necessário apresentar aos alunos a *ágora*, onde cada problema, situação e aprendizagem precisam ser debatidos pelo grupo para formar aprendizagem e dotar os universitários de cidadania.

De acordo com o Doutor Gilmar Antonio Bedin (2013 p 09), “não há nada mais vivo que o passado, seus pressupostos, seus desdobramentos, suas experiências e suas crises”, e tanto é verdade que reapresentando a ideia de igualdade tomada do filósofo grego Aristóteles, o grande jurista brasileiro Rui Barbosa (2011, p. 33), assegurou:

A regra da igualdade não consiste senão em quinhar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade [...] Tratar com

desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.

A única forma, salientamos, de propor uma educação inclusiva na universidade é iniciar com processos seletivos, que se utilizem das desigualdades – econômicas, filosóficas, ideológicas – de cada indivíduo, alocando-os onde melhor sejam explorados seus “pontos fortes”. Assim, a universidade precisa incentivar aqueles que já escolheram a mesma graduação, a construírem o saber juntos através, unindo as divergências que se apresentam entre cada pessoa. Esse caminho só é possível na Universidade, que deve, como o nome diz formar um conhecimento universal, coletivo (ORIGEM DA PALAVRA, 2015). Não é mais suficiente formar mentes, é preciso criá-las.

Concluímos que educação inclusiva é um conceito mais abrangente do que até então apontado em outros estudos. É preciso amplia-lo para reconstruir a igualdade, sendo os meios educacionais os mais eficientes na erradicação das desigualdades.

CONCLUSÃO

Observando a sociedade como um todo, facilmente percebemos como ainda carregamos uma forte cultura excludente. Enquanto nação somos bastante jovens na descoberta de nossos direitos e deveres, o que nos faz necessitar de um grande amadurecimento na diminuição de fatores excludentes.

A educação é comprovadamente, a melhor maneira de extirpar com toda forma de desigualdade. Porém, ainda que estejam ocorrendo medidas que busquem ampliar a rede de ensino – infantil, médio e superior, estas não estão sendo suficientes. Percebemos que os estudantes saem da escola e da universidade com conhecimentos isolados, mas não prontos para aplicá-los na vida em sociedade.

Quanto mais prolongam-se os atos de exclusão, em especial

no meio escolar, por mais anos conviveremos com esta realidade na sociedade, afinal os estudantes serão os futuros profissionais e chefes de famílias. Para que haja uma mudança fática, efetiva e expressiva, é imprescindível investir na educação.

A educação é a base de formação de todo ser humano, e estará “presa” ao indivíduo para sempre. Se o mesmo aprender a conviver, estudar e trabalhar respeitando as diferenças e limites do outro, assim será no restante de sua vida, e certamente repassará estes ensinamentos às próximas gerações.

Da mesma maneira que nossas atitudes atuais são heranças de um passado não tão distante, também as de nossos filhos e netos serão. Quanto “menos tarde” ocorrerem estas mudanças, previamente teremos uma nação mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana. **A construção sociológica da educação como objeto de estudo: o caso das análises sobre o poder.** Disponível em: <<http://www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=149>> Acesso em: 06 fev. 2015.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco.** 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

BARBOSA, Rui. **Discursos.** Volume XLVIII. Tomo II. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2011.

BEDIN, Gilmar Antonio. **A Idade Média e o nascimento do Estado Moderno:** Aspectos históricos e teóricos. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CARDOSO, Daiene. **Em inserção com Marina, Campos diz que “é hora de reunir as boas pessoas”.** Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-insercao-com-marina-campos-diz-que-e-hora-de-reunir-as-boas-pessoas,1084302>> Acesso em: 06 de fev. 2015.

CAVALCANTE, Meire. **Interdisciplinaridade: um avanço na educação.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml>> Acesso em: 07 fev.

2015.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

ESCOLA SECUNDARIA DE ALBERTO SAMPAIO. **2.1. O conceito sociológico de cultura**. Disponível em: <http://www.esas.pt/dfa/sociologia/conceito_cultura.html> Acesso em: 03 fev. 2015.

ENCONTRO. Mais de 500 mil alunos zeram a redação do Enem.

Disponível em: <http://sites.uai.com.br/app/noticia/encontrobh/actualidades/2015/01/13/noticia_atualidades,151913/mais-de-500-mil-alunos-zeram-a-redacao-do-enem.shtml> Acesso em: 06 fev. 2015.

KAZ, Leonerl. **De Vargas a Eduardo Campos: a educação pública de qualidade**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/leonel-kaz/seme-categoria/de-vargas-a-eduardo-campos-a-educacao-publica-de-qualidade/>> Acesso em 10 fev. 2015.

MAIOLA, C.S. BOOS, F. FISCHER, J. **Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais:** possibilidades e desafios. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20448/18673>> Acesso em: 29 mar. 2015.

MEMORIAL CAMPANHA À PRESIDÊNCIA 2014 EDUARDO CAMPOS 1965 – 2014. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.eduardoemarina40.com.br/memorial/>> Acesso em: 06 fev. 2015.

ORIGEM DA PALAVRA. **Universidade**. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/universidade/>> Acesso em: 30 mar. 2015.

R7.COM. **70% dos “filhos” da classe C estudam mais do que os pais**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/70-dos-filhos-da-classe-c-estudam-mais-do-que-os-pais-20120111.html>> Acesso em 06 fev. 2015.

RICCI, Rudá. **O Maior Fenômeno Sociológico do Brasil:** a nova classe média. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/209-nova-classe-media>> Acesso em: 06 fev. 2015.

SIEGEL, N. TOMELIN, J. F. **Filosofia Geral e da Educação**. Indaial: Editora ASSELVI, 2007.

SILVA, Enio Waldir da. **Sociologia Jurídica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

SILVA, E. PAULINI, I. R. **Sociologia Geral e da Educação**. Indaial: Asselvi, 2007.

Sociedade de adaptação e inclusão: a educação especial frente às novas tecnologias

Graziela Marafiga Kaus

Graduada em Geografia, UNIFRA, gmkaus@gmail.com

Aline Dalm Bem Venturini

Graduada em Educação Especial, UFSM, alinedalbem84@hotmail.com

Com o avanço das pesquisas em informática, maior acesso à Internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades.

As novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação desenvolvida nos dias atuais, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre educador e aluno. Esta inserção na educação surgiu da necessidade de conscientizar o povo para a realidade, partindo do pressuposto de que, quanto mais conhecimento a pessoa tiver, maior será sua capacidade de criticar o mundo e as coisas que estiverem ao seu redor.

A tecnologia assistiva, com seu imenso arsenal de recursos e serviços, está contemplada nos livros, com propostas e relatos de experiências para auxiliar a aprendizagem de crianças com deficiência na escola regular. A apropriação desta tecnologia pelo professor deve promover não só sua aplicação para aqueles alunos reconhecidamente com deficiência, mas para aqueles que, por algum motivo, tem apresentado dificuldades para acessar os conteúdos escolares.

As Tecnologias da Informação e Comunicação vem ampliando novas possibilidades de participação das pessoas com deficiência, tanto no universo escolar quanto no mundo contemporâneo com a chegada da inclusão no mercado de trabalho abrindo possibilidades de acessos usando esse tipo de Tecnologia Assistiva. Nesse contexto, comprehende-se por Tecnologia Assistiva um elemento potencial com recursos que contribuem para o aumento de habilidades por parte dos sujeitos com deficiências, promovendo assim a adaptação e inclusão dos mesmos. E, ainda como salienta (LAUAND; MENDES, 2008):

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma

área que tem, estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de equipamentos que favorecem o aumento, manutenção e a melhoria das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada.

Também é necessário haver uma verdadeira transformação no interior da escola e concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender.

A palavra inclusão escolar não se refere somente ao processo de incluir alunos com necessidades educacionais especiais e sim beneficiar todos os alunos com uma educação em que a escola considere a diversidade de cada um. Para que assim se possa ter um reconhecimento de que a inclusão não é feita de forma igual, é sim uma forma de reconhecimento em que ela deve atender as necessidades dos alunos. Como também devemos levar em conta mudanças fundamentais necessárias nos sistemas comuns da sociedade.

O procedimento metodológico utilizado para realizar esse trabalho foi a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e descritivo baseada em diferentes autores e documentos que abordam o tema com o objetivo de verificar a presença das tecnologias, mais precisamente as assistivas, no processo didático dos alunos com necessidades especiais.

Para isso optou-se por uma leitura cuidadosa das fontes bibliográficas, procurando reconhecer a postura de autores como Piske, Mendes, Luand, sobre o assunto, assim como analisar a Cartilha Tecnologia Assistiva nas Escolas do Instituto de Tecnologia Social do Brasil (2008).

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Com o avanço da tecnologia, a educação vem sendo à base de formação de cidadãos, onde é preciso preparar profissionais para dominar o potencial educativo que a tecnologia oferece. Nesse contexto os avanços tecnológicos acabam proporcionando possibilidades de informação e comunicação que vem transformando a maneira de interação de diversos comportamentos e relacionamentos, já que ao mesmo tempo acaba quebrando o paradigma de relacionamento entre indivíduos.

Em que, compreende-se por Educação especial, segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que estamos vivendo um momento de revolução da Informação e da Comunicação fundamentada em uma nova tecnologia e a um novo modo de viver, pensar, agir, e interagir, produzindo um novo modelo social globalizado, identificado mundialmente como sociedade da informação. Assim, no contexto do cenário escolar e da Educação especial deve ser potencializado novos paradigmas de ensino, adaptação e inclusão para o aluno com necessidades especiais, incorporando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Atenção às diferenças individuais, e a maneira como cada aluno adquire seus conhecimentos, suas capacidades, motivação e interesses tem sido o foco de preocupação de muitos enfoques pedagógicos, e também tem se constituído como eixo central em reformas educativas. Em outras palavras, a maneira simbólica de aprender e ser de cada aluno surge como uma idéia impulsionadora em nosso sistema atual

educativo.

A inclusão vem sendo discutida metódicamente nas duas últimas décadas, porém pouco se observa na prática a aplicação da legislação em vigor. De um modo geral, incluir alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola regular, significa trabalhar a diferença, a diversidade e o padrão para uma sociedade inclusiva (VIEIRA, 2009). Deste modo a escola deve ser um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de características pessoais, gênero, classe e raça.

Incluir é muito mais que acompanhar um aluno no seu processo intelectual, aceitando a diferença no contexto escolar (PISKE, 2011). Incluir envolve o compromisso e a atitude de cada educador, que mesmo enfrentando dificuldades e obstáculos em seu cotidiano têm por obrigação acreditar na singularidade e na potencialidade de cada indivíduo. Mas, para que isso aconteça é necessário que a escola saiba trabalhar com a diferença, ou seja, é preciso que se passe a aceitá-la, e a reconhecer-la para que assim eu possa reconhecer o outro.

A educação não pode ficar de fora das transformações tecnológicas em que a sociedade vem passando. Ela deve privilegiar as necessidades atuais diante dos avanços tecnológicos, fatos esses que não pode ser ignorado se o que se pretende é a formação integral das pessoas, dentro dos princípios e valores que promovem a formação para a cidadania e a preparação para a vida.

Considerando a importância da TIC no processo de Inclusão Escolar, levamos em conta sua facilitação pelo uso, do mesmo modo que atende às especificidades, escolaridade, personalização do ritmo de aprendizado, autonomia na comunicação, profissionalização, mercado de trabalho, acesso as tecnologias no dia-a-dia.

Através da pesquisa bibliográfica percebe-se que a Tecnologia Assistiva está chegando na escola através de ações propostas pela Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação) ou por projetos desenvolvidos diretamente nos municípios, vias secretarias de Educação das cidades, as quais realizam o levantamento

das necessidades reais dos alunos, encaminham ao MEC ou a outras fontes de financiamento da Educação (municipais e estaduais) seus projetos, para a obtenção de recursos necessários à implementação da TA nas escolas. O MEC está concedendo inúmeros materiais específicos para alunos com deficiência, desde livros adaptados para baixa visão ou em braile, também computadores com leitores de tela, teclados e mouses especiais, entre outros. Outra importante iniciativa foi a implementação das salas de recursos multifuncionais que são hoje o espaço da escola onde atua o professor especializado e ali se organiza o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

O MEC está concedendo inúmeros materiais específicos para alunos com deficiência, desde livros adaptados para baixa visão ou em braile, também computadores com leitores de tela, teclados e mouses especiais, entre outros. Outra importante iniciativa foi a implementação das salas de recursos multifuncionais que são hoje o espaço da escola onde atua o professor especializado e ali se organiza o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, a inserção das novas tecnologias na educação está transformando o ambiente escolar e criando novas formas de aprendizagem. Por isso, é importante que o educador compreenda o uso da tecnologia de maneira ampla, assumindo uma postura multidisciplinar de integração de conteúdos e das disciplinas, ampliando a abrangência do conhecimento que pode ser adquirido pelo aluno.

CONCLUSÃO

Quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades. Encontraremos na educação novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões.

É necessário haver uma verdadeira transformação no interior da escola e concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender.

Com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à Internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades.

Em relação ao uso das TIC no AEE, percebe-se que alguns profissionais não estão habilitados há utilizar os recursos de tecnologia assistiva enviados pelo MEC para as salas de recursos multifuncionais, isso de alguma forma acaba prejudicando ou mesmo impedindo o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula. Diante dessa perspectiva se faz necessário dar aos alunos com deficiência a possibilidade da comunicação, o acesso a conteúdos e a construção de novos conhecimentos, deveremos implementar nas escolas os serviços de Tecnologia Assistiva que busquem identificar e disponibilizar aos alunos os recursos necessários ao desenvolvimento da autonomia no uso do computador.

Outra dificuldade que as limitações de interação trazem consigo são os preconceitos a que a pessoa com deficiência está sujeita. Desenvolver recursos de Tecnologia Assistiva também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será percebido e tratado como um “diferente-igual”. “Diferente” por sua

condição de pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo “igual” por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. É visto como “igual”, portanto, na medida em que suas “diferenças”, cada vez mais, são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua auto-estima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e seus pensamentos.

Portanto, com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à Internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. Tecnologia assistiva nas escolas. Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo, 2008.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Diversidade e inclusão:** o direito à

educação de alunos superdotados. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf>. Acesso: 02 mar. 2015.

VIEIRA, Nara Joyce. As Práticas Educacionais: como organizar os serviços para o atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/ superdotação. (**Polígrafo** adaptado da Apostila Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - AEE/UAB). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

O aluno surdo na educação superior: discussões acerca de um projeto político pedagógico inclusivo

Natana Pozzer Vestena

Educadora Especial, Especialista em Gestão Educacional; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); natanapozzer@hotmail.com

Atualmente sabe-se que com a inclusão, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (público-alvo da educação especial) devem estar incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e que ela deve lhes assegurar desde, recursos, profissionais, métodos e currículos diversos para garantir o acesso destes. Assim como, no Ensino Superior, este mesmo documento afirma no artigo 51 que

as instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Ou seja, deverão ser levadas em consideração o ensino médio em que o aluno estudou para dirigir as normas e critérios de seleção do candidato ao ingresso. Dessa forma, o candidato deverá ter assegurado, através da instituição de ensino superior, sua seleção considerando seu ensino médio, deixando livre a opção sobre normas e critérios das provas para a instituição.

Em relação ao processo seletivo na Educação Superior, as cotas destinadas à grupos específicos de candidatos, nas instituições de ensino superior, tem até 2016 para se adequar à 50% do número de vagas por curso e turno, relacionando a renda per capita da família dos candidatos e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em caso de não preenchimento das vagas, completa-se com estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Asseguradas estas vagas, algumas universidades ainda reservaram vagas para alunos que constituem o público-alvo da educação especial.

Pensando no acesso destes candidatos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) conta com diversas equipes, onde, desde a inscrição, o candidato já informa a sua deficiência e o recurso necessário para a realização da sua prova, assim como material informativo também em Libras. No caso dos alunos surdos, a prova do vestibular, até então, é totalmente em Libras (Língua Brasileira de Sinais), por meio de um vídeo onde as questões são traduzidas para a Libras e a correção da redação é realizada em relação à estrutura própria da Libras, como refere-se o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, no artigo 27

Art. 27. 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).

Já, conforme o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Libras, em seu capítulo IV, artigo 14, inciso IV prevê

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

[...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Dessa forma, é solicitado que as provas escritas sejam corrigidas considerando a singularidade da Libras (primeira língua) e a estrutura própria do português (segunda língua), na modalidade escrita. Não só

no processo seletivo do candidato a um curso na Educação Superior, mas também em provas e trabalhos durante a vida acadêmica. Assim, torna-se necessário um acompanhamento/auxílio de um profissional capacitado na área da Libras e da educação, como o tradutor/intérprete, tanto na realização do vídeo, quanto na correção das provas.

Essas, portanto, são as características de acesso aos candidatos à Educação Superior. Porém, faz-se pensar que, incluídos na Educação Superior, o que garante a permanência de qualidade do estudante com alguma deficiência? Segundo a Lei 9.394, no seu artigo 53 e inciso II afirma

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996).

Onde o currículo pode ser pensando pelos cursos da instituição de forma que mais convir, podendo ser reestruturado sempre que preciso, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, e portanto, pode e deve considerar aspectos da cultura e identidade surda, se o acadêmico surdo estiver cursando o mesmo. Já, em seu capítulo V, ao tratar da Educação Especial, somente à prevê na escola regular “em classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2008). Assim, como a Educação Superior irá sanar ou minimizar as dificuldades de alunos incluídos no Ensino Superior, ou, o aluno sai da escola e chega na universidade sem nenhuma dificuldade e aqui, neste espaço diferente, não encontra nenhuma?

Realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UFSM, principalmente com alunos surdos, percebeu-se a necessidade de compreender como um PPP pode ser construído de forma a contribuir com a inclusão e aprendizagem do aluno surdo na Educação Superior

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O PPP, tanto na escola quanto na Educação Superior é um documento fundamental na organização da instituição e é “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2002, p.1), desde a equipe diretiva do curso ou da escola, até o funcionário e comunidade. Através deste documento torna-se possível conhecer a construção teórica das tarefas docentes, com intenção de intervir na construção do conhecimento dos estudantes de acordo com a sua realidade social. Não que o currículo ou um PPP darão total condição para atender as necessidades de aprendizagem dos acadêmicos, mas podem contribuir com sua inclusão, no momento em que se perceber que os acadêmicos não são “único, abstrato, mesmo quando tratam de pluralidade cultural” (DORZIAT, 2009, p.59), e que mesmo no “grupo” que se encaixam as pessoas com deficiência, há diversas culturas que tem diferentes verdades/saberes. Assim, torna-se importante conhecer o PPP da escola de onde vem o acadêmico e perceber estas diferenças.

Pesquisando sobre o PPP da escola especial, de onde a maioria dos acadêmicos surdos vieram, percebe-se a dimensão sociológica e filosófica dela.

Neste sentido, parte de uma *concepção de educação* aceita pelo coletivo e que deve reunir as ações desta na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno. (FREITAS et al., 2004, p 68-9).

Sendo assim, o PPP também orienta a respeito dos interesses da instituição, ao tipo de formação a que se propõe, envolvendo um elemento do tripé que a universidade representa, a extensão, contando com a comunidade. Além disso, o PPP deve ter pressupostos teóricos

que orientem quais objetivos o curso pretende alcançar, fazendo parte do seu planejamento e gestão, o currículo. Dessa forma, percebe-se a abordagem sócio crítica da escola a que pertenciam os acadêmicos, que segundo Libâneo (2007) objetiva entre outros

acesso aos bens culturais e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, tendo em vista a inserção crítica no mundo do trabalho, a constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária (p. 17).

Assim, a escola em questão apresenta um currículo diferenciado, bem como traz explicitamente no PPP algumas considerações importantes acerca da formação escolar do sujeito surdo. Então, ressalta-se que a proposta da escola se diferencia do que propõe a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), no sentido em que reconhece o surdo como um sujeito com a sua própria cultura, numa proposta pensada exclusivamente para o surdo, distanciando-se do caráter assistencialista, como se a escola fosse “corrigir as injustiças sociais”.

Dessa forma, os elementos da escola regular, como os conteúdos, estão presentes e somam-se também elementos diferenciadores, língua, cultura, artefatos culturais, que compõem o currículo e o PPP, e que caracterizam a escola como uma fonte que produz e reproduz a cultura surda. Nessa direção, o dicionário traz como definição de cultura, “1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, entre outras, transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade” (FERREIRA, 2008, p. 172). Do mesmo modo, entende-se que o significado de cultura ultrapassa a definição apresentada pelo dicionário e, essa diferenciação é importante, tanto no currículo quanto no PPP do curso na Educação Superior. Strobel (2008, p. 18), no campo dos Estudos Culturais traz que cultura é

[...] uma ferramenta de transformação, de percepção a forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz emergir a ‘diferença’.

Portanto, comprehende-se que a cultura não diz respeito somente a padrões de comportamento, valores, crenças, costumes e vestimentas, ela determina a maneira de ver e compreender as coisas, de vivenciar cada situação, assim como ela vai sendo construída, a partir do contato com o outro. Entendendo que o surdo, a partir da sua cultura, comprehende o mundo de maneira distinta a um ouvinte, tal aspecto precisa ser considerado nos documentos que regem a escola ou um curso dentro de uma universidade onde há alunos surdos incluídos.

Nessa mesma direção, torna-se necessária a definição de artefatos culturais, entendendo que estes devem permear o currículo onde há surdos incluídos, pois fazem parte da cultura surda. A palavra artefato, no dicionário é tida como “qualquer objeto produzido industrialmente” (FERREIRA, 2008, p. 91). Do mesmo modo, os artefatos culturais são produzidos pelo sujeito, levando em consideração a sua cultura. Na perspectiva dos Estudos Culturais, Strobel (2008) traz que artefatos culturais se referem “[...] àquilo que a cultura constitui como produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37). Considerando tal conceito, o surdo, através dos artefatos culturais, constrói, compartilha e expõe sua identidade. Um artefato cultural, que compõe o sujeito surdo no contexto dessa escola especial, é a Libras, por isso a perspectiva dessa escola é o uso do bilinguismo, em que a Libras é utilizada como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

A Libras, a literatura e a arte surda entre outros artefatos da cultura surda constituem não só a perspectiva da escola bilíngue, mas também as identidades dos sujeitos surdos. Como não saber, não tentar compreender a identidade de um sujeito diferenciado que é incluído na

universidade? Dessa forma, a identidade é um produto de significados, simbologias, idiossincrasias que em conjunto produzem elementos de convergência sociais, políticos e linguísticos promovendo um construto de cultura que almeja reconhecimento e respeito e que deve ser pensada para a seu ensino e aprendizagem.

Todavia, essa construção depende de interação social. Logo, são nas interações sociais entre pares iguais que se constitui como ser sujeito, pertencente a um lugar e a uma cultura. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 19) coloca que

Um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve a sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experienciado por suas gerações passadas.

Então, o ser humano é envolvido pela cultura e, através das relações com o outro, ou seja, da interação social, vai constituindo a sua identidade. Portanto, se a identidade se cunha através da interação, reconhecimento, descoberta e afirmação, ela depende de que, artefatos culturais estejam presentes para que seja construída e lapidada. Esses elementos, que se constituem em artefatos culturais, corroboram não apenas na construção da identidade, mas no desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito.

Do mesmo modo, se descobrir e se identificar em um grupo é somar forças para que este se constitua, bem como, se consolide como fonte de cultura e assim, produza e reproduza elementos representantes e disseminadores dessa cultura. Portanto, as interações sociais dentro de uma cultura constituem a construção da identidade no sujeito, e o currículo, inicialmente escolar, privilegia a identidade surda. Na Educação Superior é importante que existam espaços pensados para o surdo, onde eles possam interagir socialmente entre seus pares, mesmo

com a identidade definida, pois poderiam ser espaços especialmente pensados para sua cultura e a partir dela, não como lugar de exclusão, mas de encontro com pares e interessados para discutir e pensar a surdez no contexto da Educação Superior.

Levando em consideração tais aspectos, a escola apresenta um currículo baseado na perspectiva bilíngue, isto é, a língua de sinais como primeira língua e, a língua portuguesa escrita como segunda língua. Na Educação Superior a dificuldade encontrada é que a grande maioria, funcionários, professores e acadêmicos, não sabem Libras e apenas as tradutoras/intérpretes de Libras e alguns professores, especialmente na área da surdez, são bilíngues. Portanto estes em conjunto com professores específicos de outros cursos, poderiam contribuir com a construção de um currículo e PPP que contribuam com a cultura surda e educação bilíngue dos alunos na universidade. Nessa direção, o currículo do português como segunda língua é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Estrangeira, pois os alunos não vivem numa comunidade falante da língua alvo (língua de sinais). Desse modo, o PPP da escola especial coloca que o currículo está fundamentado na diferença, visando uma educação bilíngue e dando o direito ao surdo de usar sua língua natural, a Língua de Sinais.

A questão é ocupar-se de todas as diferenças surdas, artefatos, língua, cultura, para pensar sua educação a partir delas e não as utilizar simplesmente como recurso que possibilita o acesso do acadêmico ao conteúdo, ou outro serviço na Educação Superior, como evidenciam Camatti e Gomes (2011, p.166):

[...] Não estariamos apenas colocando a língua como o que possibilitará acesso ao conhecimento outorgado pelos ouvintes? Tal conhecimento pode ser entendido como o que é realmente necessário, em detrimento de tudo o que realmente significa a língua de sinais: a língua que possibilitará a construção das identidades e a constituição de todos os seus significados.

Conforme conhecimento sobre a escola especial em questão, ela está dividida em ciclos. Anteriormente a escola era seriada, mas conforme os estudos dos professores, em vista de atender melhor a demanda daquela comunidade conforme suas especificidades, a escola foi reorganizada através de ciclos. Demonstrando assim, a organização referente a dimensão psicológica da escola, onde aprecia-se a diferenciação de níveis de escolarização.

Os ciclos de formação são constituídos seguindo certa ordem. Em um primeiro momento, é realizada a pesquisa sócio antropológica com familiares dos alunos, após é escolhido o complexo temático e por fim, são construídos os planos de ação. Dessa forma, o complexo temático proporciona além do conhecimento e da investigação, a reflexão sobre a realidade.

Quanto aos conhecimentos estudados na escola, há o sistêmico, que diz respeito aos sistemas que constituem uma língua; ao conhecimento de mundo, experiências adquiridas durante a vida do aluno e conhecimento textual, que se refere à organização de informações nos textos (orais, escritos ou em Libras). Contudo, considera-se ainda a bagagem de conhecimento do aluno, demonstrando a dimensão pedagógica.

Dessa forma, alguns elementos mobilizaram a reflexão dos professores em vista da nova organização escolar como a evasão, exclusão escolar, desvalorização cultural, repetência. Pensou-se em uma ação possível, não um currículo idealizado, mas algo que respeitasse às questões linguísticas, sociais e culturais específicas da comunidade surda. Diante disso, iniciou-se uma transformação necessária para uma coordenação justa e respeitosa assim como a conquistas de lugares que ainda não haviam sido alcançados pelos surdos como o mercado de trabalho e a universidade.

Através dessa nova organização, tornou-se possível romper com a escola tradicional ao respeitar o desenvolvimento do estudante, flexibilizando o seu tempo de aprendizagem, pois a escola em ciclos visou acabar com a fragmentação dos conteúdos escolares. Com o

objetivo de diminuir a evasão escolar causada pela fragmentação dos conteúdos, percebendo-se assim, a dimensão pedagógica do PPP, a qual busca avaliar o ensino e aprendizagem a partir da transdisciplinaridade, flexibilidade e ciclos.

Enfim, a escola sendo pensada para o surdo, para aquela cultura e toda a organização, que dá sentido, objetivo ao ensino e aprendizagem daqueles sujeitos. Utilizando-se assim, da língua natural como objeto de formação e informação do sujeito. Já na universidade, sua língua é utilizada como meio de acesso e “por mais que a língua de sinais esteja presente em todos os espaços inclusivos de educação, a tradução sempre é feita a partir de um conjunto de ações pensadas anteriormente para o alunado ouvinte” (CAMATTI e GOMES, 2011, p. 168).

Portanto, a partir do que discorremos sobre o PPP da escola, comprehende-se que este é favorável a instituição, ao alunado, já que favorece a sua organização e direciona a escola a um objetivo. Assim, Freitas et al. (2004) trazem que

o projeto político pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesmo sob o olhar atento do poder público (p. 69).

Com isso, é possível perceber que o Projeto Político Pedagógico dessa escola pode ajudar de forma decisiva a alcançar os objetivos propostos pela instituição através das dimensões sociológicas, pedagógicas e filosóficas encontradas nela. Isso, quando bem construído e administrado e, a sua ausência, pode significar um descaso com a escola, os estudantes, a comunidade escolar, enfim, com a educação em geral.

Ainda é perceptível que o currículo da escola é oculto,

representando “tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea com as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções em vigor no meio social e escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.491), pois dá importância às experiências culturais daquela comunidade, do contexto que vivem – através da prática da pesquisa sócio-antropológica que os professores da escola realizam – compartilhando-as. Assim, o investimento em currículo, profissionais e conhecimento da realidade do acadêmico, anterior ao ensino superior, são fatores importantes na construção da aprendizagem do sujeito, do acolhimento na inclusão.

CONCLUSÃO

Conforme as reflexões apresentadas entre a escola especial e as problematizações causadas no decorrer do texto, sobre a Educação Superior, é possível pensar que com um trabalho em equipe, professores da área da surdez, os próprios surdos da instituição, professores e coordenadores de cursos onde o acadêmico está incluído, seja possível pensar num PPP e num currículo que considere a diferença surda, não como meio de acesso, mas como forma de conhecimento e portanto, de permanência do sujeito na Educação Superior.

A implementação de disciplinas obrigatórias de Libras, em cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, já constitui um movimento importante da política inclusiva, porém não por uma questão cultural e sim, metodológica. Já é um passo para pensarmos não apenas da apropriação para o uso, puro e simplesmente para a mínima comunicação, mas como forma de orientar o indivíduo conforme sua cultura, “[...] em seus processos sociais, históricos e antropológicos” (CAMATTI e GOMES, 2011, p. 169). Por que não conhecer o aluno, sua realidade, sua escolarização anterior e então elaborar estratégias que melhor o conduzam ao conhecimento, quantos processos educativos podem ser melhor aproveitados e, realmente, significados, quando se percebe o outro sujeito, diferente?

Além do investimento em currículo, é necessária a qualificação de profissionais (professores e coordenadores dos cursos) em relação à surdez, no aprimoramento do conhecimento acerca da diferença surda, criar espaços para refletir sobre estas questões, para criar possíveis soluções para problemas advindos do novo espaço acadêmico e partilhar o conhecimento sobre o sujeito surdo e sua cultura, sua língua, entre outros aspectos. Também podem ser criados espaços de atendimentos especializados, como o Projeto de Atendimento Educacional Especializado, através do Núcleo de Acessibilidade e do Ânima na UFSM, realizados por educadoras especiais, onde não só os acadêmicos surdos participam, mas todo o cotista que apresenta alguma deficiência e uma dificuldade relacionada à ela que prejudique sua aprendizagem. Assim, procura-se trabalhar as singularidades do sujeito surdo, sem perder o foco na sua aprendizagem, usando sua língua como forma de aprendizagem. Porém, para que essas ideias se efetivem é necessária a criação e implantação de políticas que interfiram na permanência com sucesso deste estudante na instituição de Educação Superior, por meio dos investimentos descritos acima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. **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. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Lei nº.10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil** Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Lei nº 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. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil** Brasília, DF, 29 ago 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 07 jan 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CAMATTI, L.; GOMES, A. P. G. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma política bilíngüe para surdos. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. BARRETO, M. A. S. C. et al (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva: elementos para a construção** de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras

Edições e Livraria Ltda, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. In:

Revista Española de Educación Comparada. Madrid, Espanha: Ed. Monográfica, 2007.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

Educação inclusiva e educação especial: interfaces da pedagogia da diversidade no contexto universitário

Simoni Timm Hermes

Doutoranda em Educação (UFSM), Universidade Federal de Santa Maria,
simoni.hermes@ufsm.br

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doutora em Educação (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria,
lunazza@gmail.com

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Doutora em Educação (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria,
eliana_cpm@yahoo.com.br

A Educação Inclusiva e a Educação Especial constituem-se como imperativos na sociedade contemporânea. Nas últimas décadas, pelo menos, a Educação Inclusiva e a Educação Especial têm-se articulado e produzido outras formas de ser e estar neste mundo. Nesse sentido, neste artigo, desvinculamo-nos das tentativas ou proposições de pensá-las no crivo do “bem” ou do “mal”. Entendemos ambas como campos de saber e poder passíveis de problematização, na medida em que se configuram de certas maneiras, e produzem determinados efeitos sobre os sujeitos nas práticas sociais e, especificamente, nas práticas universitárias. Esses campos de saber e poder são construídos histórica, econômica, política e culturalmente. Por isso, tomá-los como imperativos e produtores de subjetividades significa desconfiar e questionar as formas de naturalização e de autojustificação desses processos.

Interessadas em materializar parte dos exercícios de problematização de uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), constituído por pesquisadoras de uma universidade federal do sul do Brasil, que tem por intenção investigar diferentes práticas discursivas no campo da Educação Especial produzidas no contexto da racionalidade inclusiva, neste artigo, objetivamos problematizar como a Pedagogia da Diversidade, sob a tríade tolerância, respeito e solidariedade, tem fixado uma rede de perfis do público-alvo da Educação Especial, e obstaculizado a proliferação de singularidades na universidade. Orientando-nos, teórico-metodologicamente, pelas contribuições do filósofo Michel Foucault, a materialidade analítica está constituída por práticas discursivas produzidas nos documentos legais, especificamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e nos cadernos didáticos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, sendo que estas práticas discursivas tratam da Educação Inclusiva na articulação com a Educação Especial como princípio de condução do Estado.

Nesse sentido, trata-se, primeiro, de desconfiar da naturalidade com que a Educação Inclusiva e a Educação Especial adentram os espaços-tempos universitários, e produzem seus efeitos nos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, nessa população de risco que o sistema de expertise continua inventando e gerenciando cotidianamente; segundo, de questionar a posição de sujeitos da aprendizagem, desenhada nessa “nova roupagem” do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para evitar os contornos e os perigos da inclusão excludente nesses espaços-tempos. Dito de outra maneira, no conjunto de discussões do II Seminário de Acessibilidade no Ensino Superior e do II Seminário de Aprendizagem, promovidos pela Universidade Federal de Santa Maria, propomos exercitar a crítica pelo exercício do pensamento.

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: POSIÇÃO DE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Sob a égide do direito à educação e de uma educação para todos, tanto a Educação Inclusiva quanto a Educação Especial tem-se articulado para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na universidade. Basta lembrar que, no âmbito internacional, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção de Guatemala (2001), e no contexto nacional, a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 22 de dezembro de 1996, sustentam esse direito. Neste momento, cabe um esclarecimento, na medida em que Educação Inclusiva e Educação Especial não significam a mesma coisa, embora ambas preocupem-se com o público-alvo da Educação Especial.

A Educação Inclusiva, suas políticas, seus programas e suas

ações dentro e fora da Universidade, em princípio, trabalham em prol de uma educação e de processos de escolarização destinados às chamadas minorias sociais, sejam essas formadas por ciganos, índios, negros, surdos, homossexuais, sujeitos em situação de vulnerabilidade social, etc. Por sua vez, a Educação Especial articula-se com um sistema de expertise, conjuntos de conhecimentos articulados entre si e com status de verdade, caracterizado pela científicidade para encontrar nela a sua justificação, a sua legitimação epistemológica, pedagógica e política. Esses sistemas de expertise, como a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia, possibilitam a produção discursiva sobre os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e corroboram para colocar a educação especializada na universidade.

A maioria da literatura sobre Educação Especial poderia fornecer subsídios para essa interpretação, embora, neste momento, as ações da Educação Inclusiva na universidade sejam atribuição e função primordial dos serviços de educação especializada, especificamente, dos Núcleos de Acessibilidade. Dessa forma, falar de Educação Inclusiva deveria englobar os serviços da Educação Especial, sem que estes reduzissem o foco das políticas e das ações de inclusão. Da mesma maneira, tramar a Educação Especial neste registro implicaria reconhecer que “ela não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, ela é utilizada e, de certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (LUNARDI, 2003, p.163). A Educação Especial parece ser ativada pelos processos de inclusão e, por sua vez, oferece serviços como, por exemplo, o AEE, para garantir acesso, permanência, aprendizagem e participação do público-alvo da Educação Especial na universidade, conforme disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A partir desse direito à educação, a Pedagogia da Diversidade, que, desde as décadas de 60 e 70, congrega as reivindicações dos grupos marginais ou minoritários, inclusive, do público-alvo da

Educação Especial, têm tomado a Educação Inclusiva e a Educação Especial como interfaces no contexto universitário. Recorrentemente, expressões como “todos pela educação”, “respeito às diferenças”, “valorização das diferenças”, programas de Governo como “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, ou os cadernos didáticos publicados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial endossam esse princípio da diversidade. Através de uma pedagogia, a dita Pedagogia da Diversidade, entendida como tecnologia cultural, os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são produzidos na posição de sujeitos de aprendizagem. Tecnologias como esta “estão implicadas na produção de significados que dão às pessoas uma ideia de quem elas são e de quais serão seus futuros” (SIMON, 2002, p.71).

Considerando as sociedades como naturalmente plurais, na relação produtiva entre cada um e todos, a democracia configura-se como princípio para a igualdade de oportunidades e para os modos de sociabilidade inscritos nesse regime de pluralidade (BHABHA, 1998). A universidade, então, projeta-se como espaço-tempo pluralista, afinal, torna-se o espaço-tempo de promoção da Pedagogia da Diversidade. Na articulação da Educação Inclusiva com a Educação Especial, essa diversidade trama-se em relação a uma identidade referencial, na medida em que somos produzidos numa medida comum. As práticas de normalização não somem com a Pedagogia da Diversidade. Pelo contrário, em favor dessa diversidade, essas práticas movimentam o jogo entre os ditos normais e o público-alvo da Educação Especial. Tomemos os estratos retirados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que caracteriza o público-alvo da Educação Especial, bem como orientações dos cadernos didáticos da Rede Nacional de Formação de Professores na Educação Especial, que tratam da intervenção pedagógica voltada ao público-alvo da Educação Especial, como materialidades desta problematização.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restrin-gida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades / superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Sujeitos com deficiência física (alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos corporais com consequente comprometimento da função física), deficiência mental (funcionamento intelectual inferior à média, manifesto antes dos dezoito anos, com limitações em habilidades adaptativas e sociais), deficiência sensorial (deficiência auditiva, visual, surdocegueira e deficiência múltipla) estão situados no desvio abaixo da medida comum. No viés da complementação da formação, aos sujeitos com deficiência física, os cadernos didáticos propõem a eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação; aos sujeitos com deficiência mental, o desenvolvimento das habilidades adaptativas e sociais; aos sujeitos com deficiência visual (baixa visão ou cegueira), material didático como regletes e soroban, Sistema Braille, noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social; aos sujeitos com deficiência auditiva ou surdez, esses cadernos didáticos viabilizam intérprete de Língua de Sinais, professora de português como segunda língua, profissionais da área da saúde; aos surdocegos, tadoma, técnica mãos sobre mãos, comunicação efetiva; aos sujeitos com deficiência múltipla, comunicação e posicionamento.

Da mesma forma, sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, a partir do Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria – DSM V, seriam aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo, ou seja, sujeitos com déficit na comunicação social e nas interações sociais, com comportamentos, interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivos, sendo essas características presentes desde o início da infância. Para esses sujeitos, a intervenção pedagógica, proposta para complementar a formação, prevê a organização de rotinas, investimentos na comunicação e interações com os colegas. A noção de déficit também situa estes sujeitos no desvio abaixo da medida comum. Em contraposição, sujeitos com altas habilidades/superdotação, sendo considerados por diferentes teorias como acima da medida comum, teriam a suplementação da formação, através de recursos tecnológicos e pedagógicos, práticas de pesquisa e desenvolvimento de produtos, projetos de trabalho, interações com os colegas.

Essa rede de perfis do público-alvo da Educação Especial e a intervenção pedagógica, complementar ou suplementar à formação, derivada dela permitem perceber a posição de sujeitos da aprendizagem que está sendo discursivamente produzida pelos documentos legais e pelos cadernos didáticos da formação continuada de professores na Educação Especial. O sujeito, neste artigo, não está numa condição originária, transcendental, o “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, mas na zona permanente de produção discursiva. Por isso, ao tratar dos sujeitos da Educação Especial na universidade, preferimos tomá-los na posição de sujeitos da aprendizagem, que, neste momento de articulação entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, precisam lograr acesso, permanência, aprendizagem e participação para manterem-se incluídos no contexto universitário e nas práticas sociais.

Nessa zona permanente de produção discursiva, as práticas de normalização movimentam o jogo entre os desvios abaixo e acima da medida comum, entre os ditos normais e o público-alvo da Educação

Especial. A norma em operação nesse jogo não está sendo tomada em sua negatividade, mas na sua positividade. A norma diagnostica, identifica, caracteriza, classifica, hierarquiza, organiza as curvas entre normalidade e anormalidade, perpassa a posição de sujeitos da aprendizagem. Por isso, essa medida comum provoca atributos diferenciais nos jogos de normalização, “temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras” (FOUCAULT, 2008, p.82-83). Estar incluído e permanecer incluído fazem com que os sujeitos da aprendizagem coloquem-se no registro da norma, uma vez que esta se torna inevitável para a produção de subjetividades inclusivas (MENEZES, 2011).

Casos, perfis, rótulos para cada um e para todos na Pedagogia da Diversidade. Certo conjunto de saberes e poderes organiza-se para tratar do que funciona nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial. Ferre (2001) explora que as abordagens sobre a diversidade mantêm, nesta que citamos como articulação da Educação Inclusiva com a Educação Especial, enfoques tecnicistas biomédicos, psicologizantes comportamentalistas e pedagogistas. Desde o processo seletivo, na sensibilização dos envolvidos, no monitoramento dos sujeitos da Educação Especial nos diversos espaços-tempos universitários, no desenvolvimento de adequações e flexibilizações curriculares, até a capacitação e/ou formação dos profissionais da educação, todas são ações para garantir acesso, permanência, aprendizagem e participação do público-alvo da Educação Especial na universidade.

Com essas interfaces, a tríade tolerância, respeito e solidariedade prospera na Pedagogia da Diversidade. Primeiro, a tolerância como grau de aceitação frente ao outro e sua provável indiferença; segundo, o respeito como valorização desse outro; terceiro, a solidariedade como união de propósitos em prol, neste caso, da inclusão. Tolerância, respeito e solidariedade perpassam o princípio de condução do Estado,

na medida em que este Estado governamentalizado, este Estado que está em cada um e em todos, precisa gerenciar continuamente a população de risco, através da produção do anormal e das estratégias para sua normalização. O AEE, então, nessa “nova roupagem” da articulação da Educação Inclusiva com a Educação Especial, tem como finalidade:

Art. 3º - São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Isso permite problematizar que o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos sujeitos da Educação Especial em contextos ditos “inclusivos” não afastam os contornos e os perigos da exclusão. O AEE, seja nas condições de acessibilidade e garantia de serviços, seja na transversalidade das ações da Educação Especial da Educação Básica a Educação Superior, seja no desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, seja nas condições para continuidades dos estudos, constitui-se como mecanismo para produzir a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva referenda que ações como essas devem estar presentes nos processos seletivos e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade. Inclusão e exclusão não são operações antagônicas, mas pertencem aos campos de saber e poder que podem produzir uma inclusão excludente (LOPES, VEIGA-NETO, 2007).

Nos meandros dessa in/exclusão na universidade, a Pedagogia da Diversidade produz obstáculos à proliferação de singularidades nos processos formativos da Educação Especial. Casos, perfis, rótulos para cada um e para todos trabalham em prol da massificação dos sujeitos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERMANÊNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Como podemos antecipar/ predizer/ prever, em nome dessa Pedagogia da Diversidade, os limites e/ou as possibilidades dos sujeitos da Educação Especial? Mais do que tramar como vamos fazer a inclusão dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na universidade, resgatamos a importância exercitar o pensamento em torno de como produzimos esses sujeitos em dada posição e não em outra. Movimentamo-nos no sentido “de um exercício de liberdade que nos permita fazer a crítica radical das formas de exercício do poder; desafio para cada um de nós, para quem detém autoridade ou poder de decisão sobre os outros, e para os grupos e instituições que criamos” (PASSOS, 2008, p. 16). E pretendemos continuar a exercitar essa crítica pelo exercício do pensamento.

A Educação Inclusiva na articulação com a Educação Especial, como imperativos, não são condições naturais, mas construções históricas, econômicas, políticas e culturais de um espaço-tempo de permanente inclusão. A zona permanente de produção discursiva dos sujeitos da Educação Especial na Pedagogia da Diversidade continua produzindo casos, perfis, rótulos e formas de intervenção pedagógica predeterminadas. Cabe, então, à Educação Inclusiva na articulação com a Educação Especial, através do AEE, naquilo que o sistema de expertise continua inventando e gerenciando cotidianamente, produzir a posição de sujeitos da aprendizagem, sendo esta posição relacionada ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à participação no contexto universitário. Mas, como fazer isso sem trabalhar em prol

da massificação dos sujeitos, foco este da Pedagogia da Diversidade?

Abandonar ou superar a massificação dos sujeitos significa construir micropolíticas nos espaços-tempos universitários. E, considerando-se as micropolíticas, a posição de sujeito está sempre no devir. A macropolítica, talvez, por estar relacionada a imperativos incontestáveis e universais, possa antecipar/ predizer/ prever os limites e/ou as possibilidades dos sujeitos da Educação Especial. A Pedagogia da Diversidade, pelo exercício de pensamento neste artigo, propaga esse ideário de massificação. Contudo, as micropolíticas partem da centralidade do sujeito. Esse sujeito que não está “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, nem mesmo está no centro ou no foco de uma intervenção pedagógica dada, mas que se constitui como produção discursiva de uma relação, relação esta que nos coloca ora em situações de aprendizagem, ora em situações de não-aprendizagem. Essas relações e as infinitas possibilidades de tornar-se sujeito na universidade poderiam proliferar singularidades nos processos formativos da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>> Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e

poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 195-214.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, outubro de 2007.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial.** 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PASSOS, I. C. F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: PASSOS, I. C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-19. (Coleção Estudos Foucaultianos)

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 61-84.

O saber e o poder na relação docentes e discentes com deficiência: avaliação da aprendizagem

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
Diretora de Ensino e docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu,
Mestrado em Educação, na Universidade Comunitária da Região do Oeste
de Santa Catarina (UNOCHAPECÓ). taniazp@unochapeco.edu.br

Este texto está inspirado em um excerto da Tese de doutorado inserida na Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), defendida em 2014, a qual aborda a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e seus efeitos na docência universitária.

Para o estudo foram entrevistados professores atuantes com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades localizadas no município de Chapecó – SC. O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. A Tese desenvolvida é de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.

Este texto enfatiza o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência, o qual reverbera a ambivalência da educação inclusiva na universidade, estrutura na qual a competição, a classificação, o mérito individual são valorizados, apesar do discurso da aprendizagem mútua, da colaboração, da solidariedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A expansão do número de matrículas na educação superior no Brasil, na última década, é facilmente observada nos últimos censos. As estatísticas oficiais mostram que contribuem para o aumento das matrículas, também os estudantes com deficiência, resultado da política de educação inclusiva que, especialmente nas últimas duas décadas, movimentou a educação básica e, mais recentemente, repercute na educação superior. As primeiras iniciativas legais para mobilizar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior datam de apenas vinte anos atrás e se inserem de forma sutil, tímida, especialmente na primeira década. Nos últimos dez anos os

mecanismos nesta seara se multiplicaram, se fortaleceram e geraram efeitos de poder.

Conforme o Censo Demográfico 2010, pessoas com deficiência, no Brasil, somam 45.606.048 milhões. Esses registros, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira. Informações do Ministério da Educação (MEC), divulgadas por meio de seu site, no dia 01 de outubro de 2012, indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre 2000 e 2010. “Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 - 6.884 na rede pública e 13.403 na particular” (BRASIL, 2012).

Embora o discurso da inclusão esteja naturalizado nos últimos anos, as marcas da ciência moderna estão presentes nas instituições educacionais, e uma das potentes tecnologias para a classificação, quantificação, categorização dos estudantes é a avaliação. Para que a Educação, afirma Gallo, pudesse cientificizar-se com a Pedagogia, era necessário mais do que controlar os alunos, “[...] também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *máthesis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame” (GALLO, 2004, p. 92). Para Foucault, “[...] *máthesis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos; é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes; é o saber dos seres” (FOUCAULT, 2007, p. 102).

Assim, o exame se constituiu numa estratégia de controle e vigilância, de acesso à intimidade do estudante, tanto no aspecto pedagógico, quanto no aspecto político. “[...] este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc”

(GALLO, 2004, p. 93).

O nascimento da Pedagogia como ‘ciência da educação’ deu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais ‘visível’, muito mais palpável, e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido no exame (GALLO, 2004, p. 94).

Contudo, nas narrativas dos docentes entrevistados para o estudo, identifiquei o desconforto diante do estudante que não se apropria das aprendizagens previstas no projeto do curso, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas lacunas apresentadas pelo estudante na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência. Pieczkowski apresenta algumas indagações ao tensionar a inclusão:

O que é incluir na educação superior? É matricular? É socializar? É criar critérios de avaliação menos rigorosos em relação aos aplicados aos colegas que não possuem deficiência? É mobilizar para a aprendizagem, utilizando, quando necessário, tecnologias assistivas como recursos pedagógicos para a apropriação da aprendizagem? É entregar o diploma de graduação? E quando o estudante se autovitimiza, parece culpar os outros pela sua deficiência? Ou seja, assim como tantos estudantes, não assume o papel de protagonista na elaboração do próprio conhecimento? Como isso é interpretado, numa sociedade que, frequentemente ou, talvez, predominantemente, interpreta a inclusão como um ato de generosidade? (PIECZKOWSKI, 2014, p. 185).

Essas indagações atravessam as falas docentes: alguns ousam respondê-las de acordo com suas verdades, outros as deixam em suspenso. Lopes (2009), menciona as “[...] tecnologias de governamento e de dominação em operação na educação dos indivíduos, a fim de sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são invenções constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal” (LOPES, 2009, p. 153). Veiga-Neto, afirma que a inclusão tornou-se um imperativo e para o autor, “tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida - por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos - deve ser agora resgatada” (VEIGA-NETO, 2008, p. 21).

Assim, por força das disposições legais, dos apelos midiáticos, dos movimentos pelos direitos humanos, o termo inclusão é naturalizado e compreendido como algo necessário e bom, o que é identificado na análise dos discursos a partir das narrativas docentes.

Fischer (2001), amparada em Foucault, salienta que para analisarmos os discursos, precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas e que é preciso,

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito

concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Foucault se interessou por como os seres se compreendem em cada cultura e buscando entender de que modo a civilização ocidental considerou e significou “[...] o que era radicalmente ‘outro’ nos seres humanos, ele se voltou para os sistemas que a autocompreensão do pensamento ocidental gerava através da reflexão dos aspectos dos seres humanos que lhes eram mais acessíveis” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 22).

A pesquisa apontou que a inclusão, a princípio, é expressa pela maioria dos entrevistados com “cuidado”, com pudor, com receio de uso inapropriado de termos, com argumentos favoráveis. Porém, à medida que as narrativas se desenvolvem, alguns docentes explicitam a percepção da ambivalência da inclusão. Um dos princípios difundidos na proposta de escola inclusiva, no sentido de que os contextos devem se adequar aos sujeitos incluídos, é tensionado pelos docentes entrevistados.

Ao relatar estratégias para desenvolver a avaliação da aprendizagem de um estudante cego, o Docente A menciona que no momento da prova, alguém cuidava a turma, e ele acompanhava o estudante cego noutra sala.

No caso das atividades práticas, porque a disciplina também tem esse viés prático, também era um pouco difícil a avaliação, porque se para alguns alunos eu tenho que avaliar a composição, o enquadramento,... no caso deles, eu também tenho que avaliar isso. Mas é diferente. Porque ele não vê a cena. Então, eu me sentia bastante receosa. Não sabia se eu estava sendo bastante rigorosa, ou muito amena na avaliação. Então, o que eu penso é que, dentro das limitações que eles tinham, eles davam conta do mínimo possível. Eles teriam condições porque o que eu sempre digo na disciplina é que, claro... de 50 alunos que a gente tem, não serão 50 fotógrafos, não serão 50 fotojornalistas. Talvez três, quatro (Docente A).

O Docente relata as estratégias diferenciadas no intuito de incluir o estudante cego, revelando, porém, o receio de não ser justa com os colegas; salienta seu despreparo profissional para a situação. Buscou em profissionais cegos da área amparos para sua decisão e declara: “[...] tem um excelente fotógrafo que é cego e ele usa recursos sonoros ou táteis, ele busca outras formas de se relacionar com a fotografia” (Docente A). Revela seu esforço individual e também a expectativa de amparo institucional para exercer a educação inclusiva.

Docentes entrevistados relatam que fazem várias tentativas para favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência, ou, pelo menos, evitar a sua reprovação. Trata-se de um princípio pedagógico de promover a aprendizagem? Essa postura é aplicada também aos demais discentes, ou os que possuem deficiência recebem um tratamento distinto? O Docente B informa, em duas passagens da sua narrativa:

[...] ele vai reprovando, reprovando, reprovando, mas de alguma forma, em algum momento ele vai passar, ele vai se formar (Docente 3).

[...]

Inclusive a nossa paciência, dos professores, de todos aqui, já estava no limite. A gente já estava assim: [...] vamos passar porque deu, a nossa parte a gente já fez, e já fez demais (Docente B).

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que foi disciplinado pela escola, que cumpre com horários, entrega os trabalhos nos prazos estabelecidos, é obediente às regras da universidade, mas não se apropria do conhecimento como esperado para a turma ou para o perfil sinalizado no Projeto Pedagógico do curso. Colocar o rótulo da reprovação noutros estudantes, os indisciplinados, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, desprotegido, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes,

transfere para outros a difícil tarefa de informar que nem todos podem, ou precisam estar nos mesmos lugares.

À medida em que o diálogo flui, alguns docentes explicitam sua inquietação, a exemplo do que diz o Docente C:

Ok, ele está lá, o que é que nós estamos fazendo com esse sujeito? Como é que estamos lidando com ele do ponto de vista do processo de aprendizagem? Eu já ouvi colegas dizendo: olha, ele já reprovou em tantas disciplinas. Então, fica tranquila porque ele vai reprovar com você também. Pôxa, mas aí eu me pergunto: Que inclusão nós estamos fazendo? Então, inclusão significa colocar dentro dos muros da universidade e ponto? Agora, fazer ensino, fazer pesquisa e extensão, como elementos fundamentais do processo formativo de qualquer profissional no campo universitário, não é feito, não se faz (Docente C).

Em meu diálogo com o Docente D, questionei se já teve conflitos em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes em pauta, a exemplo de uma estudante de Fotografia que não consegue segurar a câmera em razão da limitação motora. Indaguei se ela foi avaliada de outro jeito, se ele precisou mediar de forma a facilitar a avaliação, ou se conseguiu manter os critérios aplicados à turma e verificar a existência ou não das habilidades esperadas.

Assim, o rigor eu mantive. O que eu não pude exigir, obviamente, foi a pessoa fazer sozinha o exercício da foto. Agora, o domínio da teoria e do controle do aparelho o aluno tinha, mas ele não tinha era o domínio do corpo dele com esse potencial. Então, foi rigorosa igual. O que eu posso dizer é que no caso desses quatro alunos que eu tive, um quase cego, uma aluna com paralisia, duas surdas, a verdade é que esses alunos são mais dedicados e apresentam resultados, no geral, melhores do que os outros. É o que eu posso relatar. Então, se eu for rigoroso não serão eles os prejudicados (risos), né, porque outros são os que reprovaram (Docente D).

A cultura da competição, da comparação está tão arraigada nas subjetividades contemporâneas que os vencidos e vencedores são citados, mesmo quando se deseja salientar propostas consideradas inclusivas. Quando se quer evidenciar as possibilidades de pessoas com deficiência, são salientadas as lacunas de quem é considerado “normal”. Comparar o desempenho de estudantes com e sem deficiência, destacando aspectos lacunares destes e aspectos positivos dos que possuem deficiência, parece amenizar a angústia docente no momento de avaliar a aprendizagem e definir a trajetória do estudante no curso.

A almejada inclusão não significa apenas inserir, mas aprender, pertencer. Situações são mascaradas porque é “proibido” levantar suspeitas acerca de uma “verdade” inquestionável. Contudo, diz Safranski, amparando-se em Nietzsche: “Não existe verdade no sentido objetivo. Verdade é o modo de ilusão que serve à vida” (SAFRANSKI, 2005, p. 79).

Para compreender os discursos docentes e como se produzem efeitos de verdade, amparei-me em Foucault, na sua compreensão de que os discursos não são em si nem verdadeiros nem falsos. Para o autor,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Foucault busca trabalhar a verdade no tempo e isso atribui originalidade à sua obra. Veyne declara que, por trás da obra de Foucault, assim como da obra de Heidegger, “[...] esconde-se um não

dito truístico e esmagador: o passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas” (VEYNE, 2011, p. 27).

Um exemplo para compreendermos a noção de verdade para Foucault está na forma como pessoas com deficiência foram tratadas: eliminadas na antiguidade; escondidas na Idade Média; medicalizadas na modernidade; incluídas na contemporaneidade. Perceber as diferentes formas de tratar um tema, um público, auxilia a compreensão de “verdade” e permite “tocar” em assuntos “temporariamente intocáveis”. Safranski, na obra “Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal”, escreve:

Antes de 1900 a juventude burguesa queria parecer velha. Juventude era desvantagem para a carreira. Os jornais recomendavam meios de fazer crescer a barba mais depressa e óculos eram símbolo de *status*. Imitavam-se os pais e usava-se colarinho duro, os púberes eram metidos em casacas e aprendiam a andar de modo comedido. Antes, julgava-se que a vida ajudava a moderar, para que a juventude gastasse nela os seus ímpetos. Agora, vida é o desenfreado e explosivo, e com isso o juvenil. E assim, a juventude já não é uma nódoa que tem de ser escondida. Ao contrário: é a velhice que deve se justificar, está sob suspeita de estar morta e hirta (SAFRANSKI, 2005, p. 78).

Esse é um exemplo de que as verdades são mutáveis, e possivelmente também a “verdade” da inclusão. Ao mesmo tempo em que identifico uma “boa intenção” neste propósito, também percebo certa intencionalidade que pode ser compreendida pela genealogia apresentada por Foucault, na técnica de poder denominada por ele de “poder pastoral”, surgido nas antigas instituições cristãs. “É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a vida. “[...] essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus

segredos mais íntimos” (FOUCAULT, 2010, p. 280). Para o autor, “[...] a metáfora do pastor se ocupando das ovelhas é usada quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica” (FOUCAULT, 1997, p. 81-82).

Entendo que o poder pastoral está presente nas políticas educacionais que exigem que as instituições de ensino prestem conta dos índices de ingresso na escola, da evasão escolar, do desempenho estudantil, das taxas de analfabetismo, de expansão da educação superior. Compreendo que buscar conhecer os “segredos mais íntimos” se revela quando as pessoas com deficiência são concebidas como enigmas da biologia. Ou seja, busca-se objetivá-las na tentativa de conhecer, por exemplo, as causas da deficiência, as características de cada quadro, de forma generalizante. E é de forma generalizante que são narradas como sujeitos da inclusão. Sujeitos que são valorizados à medida que superam a própria deficiência, ou seja, são “normalizados”. Nesse sentido, segundo Gadelha “[...] mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal” (GADELHA, 2009, p. 180).

Essa faceta do novo capitalismo

[...] tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. Migrando do mercado - das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos* empresarial) - para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não-governamentais (GADELHA, 2009, p. 181).

É esse o sujeito com deficiência que é narrado nos discursos da inclusão. Pouco ou quase nada se diz acerca de pessoas com deficiência ainda isoladas nas próprias residências, cercadas pela miséria em todos os sentidos. Assim, provoco-me a pensar na inclusão escolar de pessoas com deficiência projetada para um progresso, para uma “evolução linear”. O ingresso na educação superior passa a ser concebido como o acesso ao topo da pirâmide do saber/poder educacional, como uma etapa almejada também por muitas pessoas com deficiência e suas famílias. Nessa lógica, o êxito do sujeito passa pela necessidade de ser empreendedor de si. Torna-se uma questão de segurança, traduzida na necessidade de que todos participem da trama econômica e naturalizada num conjunto de discursos que referem a ética, a moral, a lei.

CONCLUSÃO

Ao fazer esses tensionamentos, não quero negar a importância que atribuo à avaliação que ajuda a olhar “para dentro”, a reescrever e executar projetos de forma mais profícua, a olhar para o alcance e fecundidade de nossas ações no campo da educação. Procurei ressaltar a avaliação a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber presentes nas práticas avaliativas, a meu ver, ficam abaladas. Entendo que a diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa, cristalizada da escola, provocando fissuras, abalos, inquietações que mobilizam a revisitar a história da escola com novos olhares que nos auxiliam a perguntar como, porque e para que avaliamos.

A forma de avaliar o estudante com deficiência é narrada como uma inquietação docente. Na ausência ou no desconhecimento de políticas institucionais, o professor atua individualmente, de forma empírica, às vezes justificando as lacunas desse estudante por meio de comparativos com os demais, “os normais”, os quais frequentemente são descritos como desinteressados, pouco esforçados, o que resultaria

num equilíbrio de resultados. É como se ser deficiente equivalesse a ser “normal”, desinteressado, descomprometido.

Os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, os quais difundem a ideia de solidariedade, de respeito à diferença vista como essencialmente boa, como elemento que soma, que produz uma sociedade mais acolhedora. Esse jeito de conceber a sociedade e a educação gera conflitos diante de perspectivas seletivas e excluidentes ditadas pela sociedade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior**: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%. out. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124>. Acesso em: 01 out. 2012.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970 – 1982**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos).
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GADELHA, S.S. Governamentalidade neoliberal e teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação)

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SAFRANSKI, Rüdiger: **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Tradução Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, C.F.; FORTES, V.G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história** – Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltazar; Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. reimp. Brasília: UNB, 2008.

Acompanhamento dos alunos com indicadores de AH/SD na UFSM

Tatiane Graziela Rodrigues Garcia

Acadêmica do Curso Licenciatura em Educação Especial - Noturno - Centro de Educação/UFSM tattiane83@hotmail.com

Taís Marimon Barbieri

Licenciada em Educação Especial, Pós-Graduanda em Gestão Educacional, UFSM, tais.marimon@hotmail.com

Nara Joyce Wellausen Vieira

Graduada em Psicologia. Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM. najoivi@gmail.com

No cenário educacional brasileiro ainda é pouco reconhecido e valorizado a atenção ao potencial dos alunos que se destacam em determinadas áreas. No ensino superior a situação não é diferente. Conforme o pensamento de Delou (2012, p. 137)

As atividades de ensino, pesquisa e extensão estão no âmbito da missão da universidade no meio social onde ela se insere, logo a consciência cada vez maior da responsabilidade social da universidade frente à sociedade que busca ajuda para a solução de problemas cotidianos.

Portanto, é correto pensar que as universidades e institutos de pesquisas são produtoras do conhecimento e como tal deveriam dar atenção especial aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD). No entanto, apesar de se constituir como um sistema de ensino favorável à autonomia da aprendizagem encontrada neste aluno, ainda são poucas as iniciativas pensadas para estes acadêmicos no ensino superior.

Segundo Alencar e Fleith (2001, p. 124)

As demandas tecnológicas são grandes e as soluções para problemas complexos que ora vivemos e que enfrentaremos no futuro implicam que um investimento maior seja feito na área da educação e, especialmente, daqueles que têm um potencial intelectual superior.

Considerando este pensamento, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desenvolve um projeto de pesquisa intitulado *Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nos Acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria*, com registro no Gabinete de Pesquisa do Centro de Educação (GAP/CE) 033665. Funcionando desde 2012 tem como objetivo identificar os indicadores de AH/SD dos alunos matriculados na UFSM.

Além disto, o projeto se constitui como um excelente campo de estágio extracurricular para os estudantes do Curso de Licenciatura

em Educação Especial que tem em seu currículo disciplinas sobre o Atendimento Educacional aos alunos com AH/SD.

Mesmo sendo poucos os estudos que enfocam o adulto com indicadores de AH/SD, hoje já encontramos na literatura mais pesquisas sobre esta temática, como os estudos de: Pérez (2008), Freitas e Pérez (2012), Vieira e Freitas (2011), Delpretto (2009), Delou (2012), Novaes (2010), Monteiro et al (2009), Mosquera e Stobäus (2006) e Mosquera, Stobäus e Freitas (2013).

Para Novaes (2010), por possuir responsabilidades sociais e pessoais dentro do contexto de sociedade, o adulto abdica de suas habilidades/potencialidades para honrar com seus compromissos financeiros. O que ao longo da vida adulta faz com que eles se sintam

[...] arrependidos de não terem assumido suas potencialidades e feito escolhas não condizentes com elas, gerando insatisfação e frustração, ao longo de suas vidas, amenizado, contudo, pelo prazer de uma família saudável, de um casamento duradouro ou do conforto econômico (NOVAES, 2010, p. 2-3)

Já Mosquera e Stobäus (2006) explicitam que as experiências e vivências dos alunos com indicadores de AH/SD na infância, influenciam diretamente na sua vida adulta, pois

[...] o adulto é sem dúvida o que foi, o que está sendo e o que será. Por isto, repetindo as vivências na infância e na adolescência e recordando a educação recebida, nos condicionamos ao chegar à vida adulta. A pessoa intelectualmente superdotada pede que esteja adaptada (ou não) ao seu próprio meio (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006, p. 8).

Acreditamos que se as vivências deles não foram favoráveis as suas características, eles acabam reproduzindo o que era realizado na educação básica, o que na maioria das vezes significa deixar de lado seu potencial para não se sobressair do grupo em que estão inseridos.

Quando buscamos esse adulto nos espaços da universidade,

Delou (2012, p. 140-141) explica que estes sujeitos “encontram no ensino superior, diferentes oportunidades para o desenvolvimento de suas vocações científicas e desportivas”. O que traz esse aluno para uma convivência saudável com as demais pessoas, Novaes (2010, p. 4) enfatiza sobre a importância desse convívio, pois permite ao aluno encontrar “brechas de potencialização das suas habilidades, a partir de uma comunicação autêntica com os demais, evitando isolamento e dificuldades de relacionamento”. Mosquera e Stobäus (2006) complementam Novaes (2010), ao afirmar que as relações sociais desses sujeitos são favoráveis (ou não) ao seu desenvolvimento global.

Organizamos este trabalho relatando brevemente o processo de identificação ocorrido com dois grupos do Programa de Educação Tutorial (PET). A justificativa para iniciar a atividade com estes dois grupos é que entendemos que essa proposta é muito semelhante ao enriquecimento curricular desenvolvido por Renzulli (2004, 2014). Como parte integrante do processo de identificação apresentamos a seguir os resultados obtidos no acompanhamento dos indicadores de AH/SD nos oito acadêmicos identificados. Para finalizar trazemos algumas problematizações que nos tem mobilizado neste processo.

PROPOSTA DE IDENTIFICAÇÃO PELA PROVISÃO: RELATO DA EXPERIÊNCIA

A proposta de Identificação pela Provisão consiste no oferecimento de experiências que estimulem e desafiem crianças, jovens e adultos, valorizando seus potenciais. Enfoca principalmente a informação da ação, no conhecimento das habilidades dos sujeitos em atividade, na área de seu interesse.

O processo de identificação pelos indicadores de AH/SD observados na ação tem quatro grandes etapas. As duas primeiras estão de acordo com os tipos de informação nomeados por Renzulli (2004): informação da situação e informação da ação. A terceira etapa consiste na entrevista individual e a quarta constitui-se no acompanhamento

destes acadêmicos através de grupos focais, nos quais se verifica como os indicadores percebidos no primeiro momento aparecem em outras situações.

Para coletar os dados da informação da ação foram aplicadas técnicas de dinâmica de grupo baseadas nas inteligências múltiplas, entrevista individual com os alunos e grupo focal com os participantes do processo de identificação, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre Assistido e o Termo de Confidencialidade. Em outras palavras, nossa intervenção consiste na verificação do interesse do aluno em participar do estudo, identificação dos indicadores de AH/SD através de seus relatos e atividade espontânea. Com isto busca-se definir suas necessidades educacionais especiais e, posteriormente, ter elementos para elaborar um programa de atendimento que satisfaça aos interesses destes acadêmicos, focando tanto em seus pontos fortes quanto naqueles que tem se constituído como uma dificuldade. É válido ressaltar que o atendimento aos alunos com indicadores de AH/SD tenham um acompanhamento semestral, com o propósito de colaborar com estes estudantes em algo que os incomode (GARCIA, BARBIERI, VIEIRA, no prelo).

O processo de identificação foi realizado com dois grupos PETs, vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Foram encontrados oito acadêmicos com indicadores de AH/SD, sendo dois do sexo masculino e seis do sexo feminino. Com idades entre 19 a 22 anos, todos solteiros e provenientes de diferentes regiões do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os indicadores encontrados foram: perfeccionismo, curiosidade, criatividade, liderança, persistência, senso de humor, autonomia e preferência por desafios. Todos estes indicadores são citados por Pérez (2008) e Delpretto (2009) como comuns nas pessoas com AH/SD adultas. A metodologia utilizada no processo de identificação dos indicadores de AH/SD está alicerçada no paradigma qualitativo, adotando como procedimento o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de instrumentos padronizados

(FREITAS e PÉREZ, 2012); observação consistente e persistente dos fenômenos registrados, através da abordagem de método misto, com entrevistas individuais semiestruturadas e discussões de grupos focais centradas em sua vida pessoal e escolar, filmadas em vídeo (VIEIRA et al, no prelo).

Como experiência esse trabalho nos mostrou o quanto é importante valorizar o potencial do aluno e as áreas que demonstram mais interesse. O processo ao todo em si foi fundamental para esta compreensão. Neste viés, acredita-se que o sujeito poderá desenvolver suas potencialidades, como também poderá “adormecer” suas habilidades. Tudo dependerá tanto dos estímulos que ele receber na universidade, na família e no grupo de amigos, assim como de suas condições de personalidade e de sua resiliência.

ACOMPANHAMENTO DOS COMPORTAMENTOS COM INDICADORES DE AH/SD: RESULTADOS OBTIDOS

O acompanhamento dos comportamentos observados durante as atividades faz parte da metodologia do processo de identificação acima referido; e tem como objetivo constatar a frequência, intensidade e consistência com que estes comportamentos aparecem. Segundo Vieira e Freitas (2011, p.62)

A **frequência** diz respeito ao número de vezes que os comportamentos com indicadores de AH/SD aparecem no repertório da criança/jovem. Tal regularidade é importante, pois evidencia que não se trata de um “pico” no desenvolvimento do indivíduo, mas, sim, de atividades que ocorrem sistematicamente. A **intensidade** diz respeito à carga energética depositada na tarefa, demandando esforço contínuo e árduo. A **consistência** diz respeito ao resultado final da aprendizagem do aluno, implicando em um produto visível e valorizado pela sociedade em que o sujeito vive. (Grifos nossos).

Tendo em vista estes pressupostos, organizamos o

acompanhamento aos oito alunos identificados pelo projeto. Com os objetivos de verificar quais eram suas necessidades no ambiente institucional; favorecer oportunidades para crescimento acadêmico, através da provisão de condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades em suas áreas de destaque; e fortalecer o autoconceito positivo, vinculado às AH/SD. Neste sentido, a atividade foi organizada considerando uma reunião por semestre. Era enviado e-mail para todos os alunos identificados, para sondar sua disponibilidade de dia e horário. Tal sondagem se justificava pela necessidade de reunir um número máximo de alunos, o que foi conseguido na primeira atividade. Nos demais encontros, apesar de ser agendado em dia e horário que a maioria dos acadêmicos disponibilizou, estiveram presentes somente dois dos oito estudantes. E somente uma participou da maioria das reuniões. A metodologia dos encontros consistiu em grupos focais, nos quais eram tratados dois temas básicos: a questão das altas habilidades/superdotação e suas necessidades dentro da universidade.

O primeiro aspecto que chama atenção foi o “abandono” do acompanhamento. Algumas causas podem justificar esta situação, dentre elas a negação de seus potenciais e a satisfação com a oferta do atendimento educacional na universidade. Em outras palavras: a primeira justificativa - negação de seus potenciais e a verbalização de que eram “normais” - merece uma análise mais acurada, pois nela está subjacente a concepção de AH/SD que os próprios sujeitos possuem.

O termo “normal” vem do latim “normális”, e “significa esquadro, instrumento que mede o ângulo reto” (FREITAS, 2012). Neste sentido, define-se o que é normal considerando-se o que está conforme as regras e/ou as leis reconhecidas. Em oposição, o anormal é tudo que é irregular e patológico. Na medida em que não se reconhecem como indicadores de AH/SD, é possível afirmar que a concepção de superdotação para eles é de uma “anormalidade”? Ao se identificarem como “normais” reafirmam o que foi citado por Novaes (2010) sobre a necessidade de se incluírem no grupo médio e assim, negar suas potencialidades? Este tema não foi alvo de nosso

estudo, mas certamente será uma temática interessante para novas pesquisas.

A segunda justificativa-satisfação com o atendimento educacional na universidade e com suas tarefas acadêmicas -, evidencia por um lado, a importância que o sistema de ensino universitário proporciona a estes alunos, favorecendo sua autonomia na aprendizagem. Por outro lado, traduz a importância da proposta trabalhada nos grupos PETs, pois como já havíamos afirmado anteriormente em outros trabalhos (Barbieri et al. 2013a, 2013b; Vieira et al. 2014a, 2014b; Oleques et al. 2012; Oleques et al. (2013); Garcia et al. (2014) proposta do PET se assemelha à proposta de enriquecimento curricular desenvolvida por Renzulli (2004, 2014).

Outro aspecto que chamou a atenção foi o foco em dificuldades situacionais, relacionadas ao final da graduação e início da vida profissional, situação esta bastante natural para os alunos que estão concluindo seu curso.

CONCLUSÃO

Em relação ao processo de identificação dos acadêmicos com altas habilidades/ superdotação, foi possível estabelecer procedimentos que valorizem tanto as áreas do saber quanto aquelas que abrangem o fazer e o sentir. Cabe salientar que esta proposta não se constitui numa atividade simplificadora, mas, sim, em ações que consideram o ambiente natural dos sujeitos, estimulando sua atividade espontânea. Este procedimento busca retirar o foco da visão clínico-médica embutida no “diagnóstico” e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potencialidades, não se tratando de formatar “provas”, mas de propor, tarefas e materiais que lhe desafiem e despertem o interesse, além de se constituir como um processo contínuo.

Em relação ao acompanhamento dos comportamentos com indicadores de AH/SD nos acadêmicos tivemos algumas dificuldades

em contar com a participação de todos no processo. Destaca-se aqui que somente uma aluna participou de forma mais sistemática. O fato de sua frequência ao acompanhamento permitiu verificar que a mesma estava sensibilizada com os indicadores apontados e querendo entender o significado e o valor dos mesmos em sua vida.

Para finalizar, podemos afirmar que os resultados permitiram apontar, durante os anos de 2012 e 2013, oito estudantes com indicadores de AH/SD participantes do PET da UFSM e que se envolveram ativamente na primeira etapa do processo de identificação. No entanto, no acompanhamento posterior destes indicadores, somente uma das alunas participou de forma mais ativa e responsável. Tal situação evidencia que ainda há uma representação social do “diagnóstico” como uma ação com início, meio e fim e que fornece um rótulo em sua finalização, não sendo necessário um acompanhamento posterior.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes e ajustamento**. 2. ed. (revisada e ampliada).São Paulo: EPU, 2001.
- BARBIERI, T. M.; OLEQUES, R. C. M.; BOBSIN, A. S.; VIEIRA, N. J. W. Processo de identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/ Superdotação**, v. 1, p. 40-9, 2013a.
- BARBIERI, T. M.; OLEQUES, R. C. M.; BOBSIN, A. S.; VIEIRA, N. J. W. O Processo de Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação em Acadêmicos do PET na UFSM. In: **Anais**. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD, 2013, Curitiba - PR. Xi Congresso Nacional de Educação EDUCERE - II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente. Curitiba - PR: Champagnat, 2013b. p. 20519-20529. 2013b.

DELPRETTO, B. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2009.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

FREITAS, C. R. de “Normalidade”: revisitando o conceito. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsls/9anpedsls/paper/viewFile/903/647>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado.** 2.ed.(revista e ampliada). Marília: ABPEE, 2012.

GARCIA, T. G. R.; VIEIRA, N. J. W.; BOBSIN, A. S.; OLEQUES, R. C. M.; BARBIERI, T. M. Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nos Acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria: relato de experiência. In: **Anais. 29ª Jornada Acadêmica Integrada da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 2014.

MONTEIRO, S.; CASTRO, M.; ALMEIDA, L.; CRUZ, J. F. A. Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajectória académica. **Análise Psicológica**. vol.27, n.1, pp. 79-87, 2009. Disponível on-line em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312009000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 mar. 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.. Vida adulta: superdotação e motivação. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 233-46, 2006.

MOSQUERA, J. J.; STOBÄUS, C. D., FREITAS, S. N. Altas Habilidades/Superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista de Educação Especial**. V. 26, n. 46, p.401-420, 2013.

NOVAES, M. H. O dilema do adulto no atual esquema do sistema. **Anais. IV Encontro Nacional do ConBrasd.** Curitiba, 2010. Disponível on-line em:

<<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/Artigo-para-palestra-MHN.doc>> Acesso em: 27 mar. 2015.

OLEQUES, R. C. M.; BARBIERI, T. M.; VIEIRA, N. J. W. Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial na UFSM. In: **Anais**. 27º Jornada Acadêmica Integrada, Santa Maria, 2012.

OLEQUES, R. C. M.; VIEIRA, N. J. W.; BOBSIN, A. S.; BARBIERI, T. M. Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nos Acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria. In: **Anais**. 28º Jornada Acadêmica Integrada, Santa Maria, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, RS, n.1(52), 2004, p. 75-131.

_____. The School Enrichment Model: a Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**. V. 27, n. 50. p. set/dez. p. 539-562, 2014.

VIEIRA, N.J.W.; FREITAS, S.N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí/SP: Paco, 2011.

VIEIRA, N. J. W.; BOBSIN, A. S.; OLEQUES, R. C. M.; BARBIERI, T. M. Processo de identificação dos indicadores de AH/SD na UFSM: uma reflexão sobre a informação da ação em adultos. In: **Anais**. 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial, Marília - SP. 2014a.

VIEIRA, N. J. W.; BOBSIN, A. S.; OLEQUES, R. C. M.; BARBIERI, T. M. Altas Habilidades/Superdotação em acadêmicos do PET na UFSM: uma proposta qualitativa no processo de identificação. In: **Anais**. VI Encontro

Nacional do ConBraSD, X Congresso Iberoamericano de Superdotación Talento y Creatividad e II Congresso Nacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, Foz do Iguaçu - PR. 2014b. v. 1. p. 192-193.

VIEIRA, N. J. W ; BARBIERI, T. M.; GARCIA, T. G. R.; Identificação dos acadêmicos com altas habilidades/superdotação na Universidade Federal de Santa Maria: análise preliminar dos procedimentos Coletânea de trabalhos propostos pela bolsa PROLICEN/UFSM. (no prelo).

Contribuições do educador especial na inserção de uma criança com baixa visão na equoterapia: relato de caso

Vanessa Rampelotto de Azevedo

Graduada em Educação Especial, UFSM, nessinha_dx@hotmail.com

Nara Joyce Wellausen Vieira

Graduada em Psicologia. Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.
najoivi@gmail.com

A escolha do tema, inicialmente surgiu do interesse e curiosidade em saber se a terapia com equinos poderia auxiliar no desenvolvimento de crianças com baixa visão. Tal pensamento está alicerçado nos reais benefícios que a Equoterapia pode trazer aos indivíduos que a praticam, tendo em vista a experiência concreta como participante de um projeto de extensão do Centro de Educação Física da UFSM, que realiza atendimento equoterapêutico a crianças com necessidades especiais, bem como na área de atuação escolhida ao final do Curso de Educação Especial: que é a Deficiência Visual.

Com esta pesquisa buscou-se analisar a contribuição que o Educador Especial pode trazer para a Equoterapia, através de um estudo de caso, no qual é relatada a experiência de um sujeito com deficiência visual – baixa visão que participou de 10 sessões de Equoterapia, em dois ambientes diferenciados. As atividades foram planejadas de acordo com suas dificuldades psicomotoras. A criança foi atendida por uma equipe multiprofissional. O atendimento foi mediado pela pesquisadora com base em seus conhecimentos específicos sobre os comprometimentos e os potenciais da criança com baixa visão, adquiridos no curso de Educação Especial. Porém, a experiência resultante da participação do projeto de extensão em Equoterapia contribuiu significativamente para que estas duas áreas de intervenção se somassem.

Foi realizada uma busca em várias bases de dados, com as mais variadas combinações de palavras que definissem os temas (Equoterapia, Deficiência Visual e Educação de sujeitos com DV), sendo constatado que existem de fato poucos estudos que abordem a Equoterapia e a Deficiência Visual. A maioria dos estudos encontrados aponta esta terapia como possibilidade de intervenção terapêutica. No ambiente educacional, encontraram-se estudos comparativos entre a escrita normal de um sujeito e aquele com baixa visão, o que contribuiu para problematizar a questão da psicomotricidade, sabendo que esta é fundamental para a aprendizagem de conceitos na escola e encontra-se em defasagem nos sujeitos com comprometimento visual.

Portanto, o objetivo deste estudo é problematizar a contribuição do Educador Especial na inserção de alunos com baixa visão na Equoterapia. Então, buscou-se responder à questão: qual é a contribuição que o educador especial pode trazer para a equoterapia no caso de atendimento de alunos com deficiência visual.

Dos nossos sentidos, o de distância, a visão, nos permite experenciar/perceber o mundo em que vivemos. Submersos em um universo visual, de cores, formas, movimentos, sem a visão, os sentidos remanescentes ficam a cargo de fazer está decodificação, funcionando de maneira complementar e não isolada. Para Bruno e Mota (2001), a baixa visão, é classificada como um comprometimento visual que provoca:

[...] alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRUNO; MOTA, 2001, p.33)

Assim sendo a deficiência visual pode ser considerada como um comprometimento comum nos mais diversos contextos. Estudos como o de Batista e Enumo (2000) comprovam que o comprometimento visual por si só não causa as inúmeras implicações que o sujeito pode trazer consigo. Entretanto o isolamento, a privação sensorial, o medo do desconhecido, a falta de autonomia, a insegurança, podem vir a ser fator determinante no desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças com deficiência visual.

Desse modo, sabendo que a visão é nosso sentido dominante, que estamos imersos em um mundo visual e que a aprendizagem se dá através da imitação de padrões socialmente aprendidos, se faz de extrema importância a busca de terapias que desenvolvam habilidades,

as quais se encontram em defasagem nestes sujeitos, devido a pouca estimulação.

Tendo como pressuposto o diferenciado espaço que a equoterapia proporciona, bem como no movimento cinesioterapêutico do cavalo, os quais possibilitam a noção de espaço tempo, aquisição de noção de corpo, lateralidade, ritmo, frequência, praxia global e fina, que se encontram comprometidas neste sujeito, é possível afirmar que esta terapia se constitui como um recurso importante no atendimento as dificuldades das crianças com deficiência visual.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é problematizar a contribuição do Educador Especial na inserção de alunos com baixa visão na Equoterapia. Para alcançar este objetivo, iniciamos este artigo justificando a importância de um estudo desta natureza, seguido por uma breve revisão dos principais tópicos que subsidiam teoricamente a investigação. Passamos então a relatar o desenvolvimento do estudo apresentando seus resultados, encerrando-se com a expectativa de resultados encontrados.

DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES DE EQUOTERAPIA

Foram realizadas 10 sessões de Equoterapia; duas vezes por semana, sendo uma no município de origem da criança e a outra na Universidade Federal de Santa Maria; no período de setembro a novembro. A justificativa para os ambientes diferenciados para o atendimento é que, assim, o menino teria melhores condições de internalizar o conhecimento oferecido, em ambientes distintos, com equipes de terapeutas diferenciados, e não apenas aprender por mera imitação ou reprodução. Também se pensou em sua comodidade, pois com esta proposta ele poderia desfrutar de sessões de Equoterapia, sem estar se deslocando duas vezes por semana do município em que vive. Cada sessão de Equoterapia teve duração de 45 minutos, contados a partir do momento da interação com os terapeutas, bem como com o animal e posterior monta.

Através das sessões de Equoterapia buscou-se a estimulação das habilidades básicas para o desenvolvimento psicomotor deste aluno, seguindo a base psicomotora de Fonseca (1995). Em cada sessão foi trabalhada todas as habilidades psicomotoras que seguem e nesta mesma ordem: equilíbrio, lateralidade, esquema corporal, orientação espacial, orientação temporal, ritmo/frequência, motricidade global e motricidade fina. O plano de trabalho individualizado envolveu atividades direcionadas específicas para cada habilidade, mas que, ao mesmo tempo, indiretamente, desenvolveram as demais competências. Em todas as atividades foi preenchido um protocolo de avaliação da mesma, ficha padrão do projeto de equoterapia na UFSM.

Observou-se a estimulação do equilíbrio, através da estimulação constante que o movimento tridimensional do cavalo realiza sobre o sistema vestibular, cerebelar e reticular do indivíduo. O simples fato de estar montado no cavalo já ajuda no equilíbrio, mas também foram feitas manobras como: movimento de membros superiores, inferiores, sem o pé no estribo, sentado de frente, de lado e de costas no cavalo. Utilizou-se também movimento em ziguezague, aclives e declives, como também diferentes ritmos (passo e trote).

No trabalho com a lateralidade, constantemente estimulou-se a noção de corpo também. Atividades como ziguezague, o praticante levemente se desequilibra para o lado que está se fazendo a curva, estimulando a função bilateral do corpo. Assim trabalhou-se com o lado dominante do corpo através de exercícios como: pegar bolas ou prendedores com a mão direita ou esquerda, colocar na orelha direita ou esquerda do animal. Tais exercícios, além de alongar a musculatura, também estimulam a lateralidade e reforçam a noção de corpo.

Já o esquema corporal foi desenvolvido através da propriocepção e do tato, através do contato com o animal, sua textura, sua temperatura, através do carinho, sendo o sistema proprioceptivo também estimulado. Foram realizadas atividades de volteio: mudança de posição em cima do cavalo, de frente, de costas e de lado, assim o praticante irá sentir o corpo em diferentes posições e em diferentes movimentos. Depois

de vivenciado o corpo ele passa a perceber este corpo, por meio de atividades que mencionem partes do corpo: calcanhar para baixo, levantar o braço, prender a perna, (simultaneamente nestas atividades foram trabalhadas lateralidades – perna esquerda, direita, equilíbrio e a noção de corpo). Por meio da comparação de partes do corpo do animal e da criança, da aproximação de ambos também se trabalhou a noção de corpo, utilizando de musicas também, estimulando o desenvolvimento da linguagem: **cabeça, ombro, joelho e pé, entre outras** travas línguas.

Por último passa-se para aprendizagem de como guiar este animal, como pegar a rédea, movimentos que deverão ser realizados.

A orientação espacial é facilmente percebida, pois em cima do cavalo a criança encontra-se móvel em relação aos objetos ao seu redor: cones, argolas (no solo), objetos (nas paredes ou árvores), cesta para basquete (acima). Desse modo, trabalharam-se conceitos como: longe, perto, acima, abaixo, ao lado, atrás, na frente.

Durante o percurso, a todo o momento os terapeutas buscaram chamar a atenção do praticante, para o meio em questão: obstáculos, obedecendo a ordens de parar no lugar proposto, atentando para a natureza e disposição dos objetos da terapia.

Quanto à orientação temporal, esta habilidade está intimamente ligada à percepção do espaço, memória e sequência dos acontecimentos. Portanto foi proposto a contagem de histórias, com sequências lógicas, com final participativo, criado pelo praticante, como também a memorização de diversos objetos deixados em diferentes pontos do trajeto percorrido.

Por fim, temos a motricidade global, que foi desenvolvida através da proposta de jogar a bola, cesta de basquete, bola grande para o praticante se deitar/esticar na mesma, para frente e para trás. E a motricidade fina, através do uso do movimento de pinça das mãos, através do cuidado com o cavalo, arrumando sua crina, colocando presilhas, escovando-o, amarrando-a, também pegar objetos ou folhas/flores em uma árvore, colocando prendedores em determinados

lugares das encilhas.

Em suma, são inúmeros os estímulos que a equoterapia proporciona para os sujeitos que a praticam, bem como das pesquisas citadas que comprovam seus efeitos em pessoas com os mais variados comprometimentos. Porém, em nenhum dos estudos relatados estudou-se relação entre a equoterapia com uma criança com deficiência visual e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, necessárias para a aprendizagem, tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço temporal, praxia global/fina. Assim, buscou-se por meio desta pesquisa problematizar a contribuição do Educador Especial na inserção de alunos com baixa visão na Equoterapia, partindo da avaliação do desenvolvimento motor deste sujeito e após a estimulação psicomotora, bem como os sentidos remanescentes.

Assim, estas atividades foram planejadas de acordo com a necessidade do aluno em questão, pensadas em etapas, através das quais, a criança pudesse ir avançando níveis de dificuldade, evoluindo em uma aprendizagem, sendo que o Educador Especial foi fundamental para a elaboração destas estratégias, para adequar o ensino e a aprendizagem a Equoterapia, na adaptação de materiais lúdicos, na avaliação pedagógica deste aluno, orientando a equipe quanto às questões pedagógicas e participando ativamente da construção do plano terapêutico.

Todas as atividades propostas, foram pensadas em diferentes níveis de dificuldades, iniciando pelas mais fáceis, chegando as mais complexas. Entretanto, alguns exercícios foram muito difíceis para a criança realizar, necessitando de maior tempo, serem trabalhados em mais sessões e outros ele chegou a não alcançar o êxito esperado, o que nos levou a pensar que em 10 sessões de Equoterapia, pode se observar um início de avanço, mas este seria bem mais perceptível se fossem realizadas mais intervenções de Equoterapia.

Por isso tudo, percebe-se claramente que através das sessões de Equoterapia, dos planejamentos realizados pensados neste aluno com deficiência visual, bem como do conhecimento aprendido na

construção da teoria com a prática, que houve a possibilidade de perceber a real contribuição do educador especial no atendimento de Equoterapia para com o sujeito com baixa visão.

CONCLUSÃO

A oportunidade de elaborar, enquanto educadora especial, uma proposta de atividades de equoterapia, fundamentadas na psicomotricidade para uma criança com deficiência visual, contribuiu na reflexão da atuação pedagógica.

Percebemos que nem sempre o que foi planejado e proposto foi realizado com êxito, várias atividades tiveram que ser canceladas, substituídas ou não foram realizadas. Tais situações demonstram que a flexibilização das atividades não é privilégio da escola, mas sim que deve ser pensada e proposta sempre que temos como foco singularidade da aprendizagem do aluno. Assim sendo, deve-se pensar sempre no aluno em questão, no excesso de informações que o ambiente proporciona e mais nas atividades que estamos propondo, se isso não causará um esgotamento físico e mental. Procurar usar sempre o mesmo animal se for possível, evitar ficar trocando, ou primeiramente ver qual animal a criança melhor se adapta, se sente mais confiante e segura de si.

A psicomotricidade pode contribuir muito neste cenário, pois todas estas habilidades psicomotoras trabalhadas neste estudo estão intimamente ligadas ao processo de alfabetização desenvolvido na escola. Sua estimulação e desenvolvimento só vêm a auxiliar e contribuir de forma positiva no crescimento e rendimento do aluno no ambiente educacional.

Em especial para crianças com deficiência visual – baixa visão -, esta abordagem é muito colaborativa na estimulação dos sentidos remanescentes, na aquisição de conceitos como noção de espaço, equilíbrio, postura, ganho de tônus, orientação e mobilidade, estimulando a autonomia desses sujeitos, dando maior segurança de si;

enfim, fatores estes que serão de suma importância para o rendimento e aprendizagem escolar.

Entendemos assim que o professor de Educação Especial se faz imprescindível em qualquer atividade Equoterapêutica envolvendo alunos com deficiência visual/baixa visão, pois é este profissional que avaliará a criança quanto aos aspectos pedagógicos e planejará uma intervenção centrada em suas dificuldades escolares, tentando interligar o ambiente educacional com a Equoterapia.

A avaliação se faz imprescindível na realização de qualquer planejamento de intervenção, tanto na Equoterapia quanto no contexto educacional, pois ela nos oferece subsídios para o planejamento das intervenções, indicando o que iríamos trabalhar e quais competências estariam sendo estimuladas. Ela nos permite uma comprovação mais fidedigna de quais os comprometimentos que o aluno tem e quais seriam seus avanços.

Após a conclusão deste estudo, é possível sugerir para os profissionais da educação especial que irão trabalhar com crianças com deficiência visual na Equoterapia, atividades que desenvolvam: o equilíbrio, devido à perda visual este se encontra comprometido nestes indivíduos; estimular a orientação e mobilidade destes sujeitos, o uso dos sentidos remanescentes, tanto para crianças com baixa visão quanto com cegueira; o esquema corporal, principalmente a noção de seu corpo, pois esta criança muita vezes não percebe, não vivencia suas partes corporais, sua funcionalidade, sua discrepancia. É fundamental a estimulação de sua orientação espacial e temporal, pois o sujeito com perda visual não consegue ver o todo. Não consegue ter uma visão panorâmica das coisas que o cercam e, sim, por etapas. Esta situação dificulta sua localização no espaço e no tempo e, consequentemente, afetará sua motricidade global e fina, comprometendo a aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da G. **Fundamentos da alfabetização**: uma construção sobre os quatros pilares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 22, 2002.

Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2002_Artigo_3.rtf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

BATISTA, Cecilia. Guarneri. ENUMO, Sonia. Regina. Fiorim. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In NOVO, H. A. MENANDRO, M. C. S. (Eds.). **Olhares diversos**: estudando o desenvolvimento humano. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em psicologia: CAPES, PROIN. 2000.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

FONSECA, Vítor da: **Manual de Observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual - as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993. p. 61-76.

SILVA, C. H. **Equoterapia para cegos**: Efeitos e técnicas de atendimento. 2003. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7811-equoterapia-para-cegos-efeitos-e-tecnica-de-atendimento.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

TEIXEIRA, Luzimar **Exame de visão**. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/05/tabela-snellen-uso-e-interpretacao.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2015.

Tecnologia Assistiva: para uma inclusão no ensino superior

Zanandrea Guerch da Silva

Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede- UFSM,
zanygsilva@gmail.com

Ana Cláudia Pavão Siluk

Doutora em Educação- UFSM, anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com

Diante de tantas formas de ingresso no Ensino Superior e com o aumento significativo do número de alunos com alguma deficiência em universidades surge a necessidade de professores universitários obterem mais conhecimento em determinadas áreas das tecnologias existentes. Em decorrência disso, os professores e as instituições de Ensino Superior precisam se preparar para receber alunos que são considerados especiais e procuram sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Diante deste fato, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre inserção das tecnologias assistivas como suporte para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior assegura-lhes, várias oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2008).

Segundo dados do Portal Brasil, a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior aumento 933,6 % entre 2000 e 2010 sendo que 6.884 desses alunos são de escolas públicas e 13.403 são de instituições particulares.

A partir desta crescente procura de estudantes com algum tipo de deficiência nas universidades surgiu à necessidade destas instituições se adequarem para receber esses alunos.

Apesar deste crescente número de matrículas ser um dado favorável, não se configura como permanente que este aluno continue sua vida no Ensino Superior, desta forma se faz necessário que o professor tenha conhecimentos das necessidades do seu aluno para que este tenha plenas condições de continuar em sua IES com toda a assistência necessária.

O uso das tecnologias de informação e comunicação vêm se

tornando, de forma crescente, importante instrumento de nossa cultura e, sua utilização, meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999).

As tecnologias assistivas (TA) neste contexto, são importantes aliadas no processo de inclusão na vida social de alunos com deficiência, pois a falta de conhecimento dos professores de tais recursos pode comprometer o desempenho desses alunos na realização de simples atividades corriqueiras e na superação de dificuldades.

A construção de uma educação que visa à inclusão rompe barreiras para dar suporte e respostas às necessidades educacionais de alunos e cidadãos que fazem parte da sociedade em instituições de ensino. Essa finalidade exige ações práticas imediatas que tenham como foco maximizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas.

POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, apesar de medidas preventivas e legais como – Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; somente a partir de 1996, com a lei 9394/96 que as instituições de Ensino Superior começam a dialogar com mais precisão ações voltadas para a inclusão e permanência do aluno com deficiência.

Em consonância com outros documentos legais, o Ministério da Educação deve criar, além da legislação, programas que permitam a aquisição de materiais e capacitação docente para atender todas as especificidades de estudantes que ingressam no Ensino Superior. Essas mesmas condições também são apontadas por outros pesquisadores, como Moreira (2005) que afirma que os aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no Ensino Superior brasileiro, no entanto, eles por si só não garantem a efetivação de políticas e programas inclusivos. Para a autora, a educação que prime

pela inclusão deve ter: “investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória” (MOREIRA, 2005, p.6).

Nesta mesma vertente, Marilena Chauí (2003),

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Sendo a universidade uma instituição social, ela não pode continuar reagindo de forma omissa às questões da sociedade desigual, ela como espaço de produção de conhecimento e intervenção social deve colaborar com a superação dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos, por isso “[...] a relação entre universidade e Estado não pode ser tomada como relação de exterioridade[...].” (CHAUÍ, 2003, p. 2).

Em se tratando de acesso e permanência de estudantes em universidades uma questão a ser tratada é da acessibilidade, que é considerada um dos principais alicerces da inclusão, pois compreende a derrubada de barreiras e obstáculos em todas as esferas públicas ou privadas.

Para melhor compreensão da reflexão proposta por este estudo, acredita-se na importância de definir, de forma mais explícita, alguns conceitos relacionados.

A Acessibilidade é entendida, no seu sentido mais amplo, como a possibilidade de acesso à escola, ao trabalho e a outras realidades e necessidades sociais (GALVÃO FILHO, 2009). Acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de

comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2008).

Nesta concepção, uma instituição acessível a todos, deve primeiramente igualar seu sistema de ensino, com planejamento de ambientes acessíveis, onde sejam garantidos os direitos de cidadania e atenção à diversidade humana.

O desenvolvimento de recursos e outros elementos de Tecnologia Assistiva têm propiciado a valorização, integração e inclusão dessas pessoas, promovendo o direito a igualdade.

No Brasil, o comitê de ajudas técnicas (CAT) aprovou em 14 de dezembro de 2007, o seu conceito de tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, p.42).

A TA refere-se a vários instrumentos, produtos, recursos tecnológicos, práticas e serviços que ajude no desenvolvimento do indivíduo e amplie a participação de pessoas com algum tipo de limitação (sensorial, física, motora) entre outras dificuldades ou restrições. A TA consegue facilitar o desempenho da pessoa que apresente dificuldades de locomoção com o uso de cadeiras de roda, e também auxilia alguém que perdeu um membro com o uso de uma prótese.

No que tange o uso de tecnologias na *Web*, são os *hardwares* e *softwares* com programas específicos que ajudam e facilitam a vida do aluno com deficiência a poder navegar na internet utilizando a tecnologia a seu favor.

Como relata Manzini (2005, p.82),

os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Desta forma, a Tecnologia Assistiva – TA ajuda a dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão em nossa sociedade, que tem estremecido os preconceitos com prática a respeito do sistema de inclusão.

Na esfera educacional a Tecnologia Assistiva torna-se, cada vez mais, uma porta de abertura nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e comunicação de alunos com deficiências intelectuais tornando-se uma aliada no processo de inclusão escolar.

Conforme Galvão Filho (2009):

Portanto, já são significativos os sinais que apontam a Tecnologia Assistiva como uma nova e poderosa aliada para a inclusão social da pessoa com deficiência, principalmente levando em conta os acelerados e recentes avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, as quais também vão se tornando cada vez mais acessíveis. Porém, ainda são raros os estudos que busquem perceber e desvendar, de forma mais sistematizada, as relações que existem, ou podem ser estabelecidas, entre esses avanços e novas descobertas, e uma verdadeira inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular. (p. 67).

A inclusão escolar está associada a novas formas de incluir os alunos e na mudança de paradigmas existente no cerne da educação escolar. O uso das tecnologias para potencializar a inclusão está auxiliando cada vez mais no ensino aprendizagem de alunos quando

estes necessitem de uma atenção especial e que por algum motivo são esquecidos em sala de aula.

Na formação de professores, por vezes, o tema inclusão passa despercebido e a utilização de recursos tecnológicos mais ainda. Diante deste fato é primordial que o professor ao trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) compreenda, conheça e saiba utilizá-las como forma de promover ações pedagógicas e inclusivas no meio escolar.

Conforme Giroto et al. (2012),

as TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo. Precisamos assim de desenvolver um pensamento proativo sobre as TIC; isto é, não pensar nas TIC como um tsunami que tudo arrasa no seu caminho mas antes como um fértil e criativo curso de água que, conforme a forma como o dirigirmos, poderá irrigar e ajudar a florescer a Educação do século XXI numa perspectiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade para todos os alunos. (p. 40).

Neste sentido, pensar a TA como forma de mediação, contribui quando cria novas possibilidades para a construção de inovações, conhecimentos e habilidades nos processos de significação e informação. É neste sentido que Valente (1991), diz que “as crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que as crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem”. (VALENTE, 1991, p.1).

A missão do educador nesses casos não é certamente a de facilitar, mas sim, de diminuir as dificuldades para o aluno com deficiência, desafiá-lo, estimulá-lo, para que ele mesmo encontre as soluções para seus próprios problemas.

CONCLUSÃO

Conforme foi visto, a inclusão caminha a passos lentos, faz-se necessário que o quadro atual venha a se modificar gradativamente. A TA dá suporte a ação docente, tanto nos processos de inclusão, quanto nos processos de limitação de seu estudante. Ao se apropriar do conhecimento o aluno vai desenvolver sua autonomia, suas potencialidades e suas possibilidades de crescimento. A partir da inserção das tecnologias educacionais, em especial, as tecnologias assistivas, percebe-se que há avanços em tecnologias educacionais para uma educação inclusiva e estão inseridos cada vez mais no mundo acadêmico favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento digital de estudantes que procuram no Ensino Superior a inclusão no campo profissional.

Acredita-se que a falta de políticas governamentais que propicia uma formação sólida com competências para uma prática inclusiva de qualidade possa ter contribuído para dificultar a adesão de novas práticas inclusivas. Contudo, o professor não deve limitar-se ao uso simplista das tecnologias de inclusão, e sim, determinar o seu uso como forma de inovar e incluir todos os alunos em suas práticas pedagógicas.

A TA como apoio ao professor pode ser um instrumento fundamental de acesso ao campo da informação e da comunicação, favorecendo assim a inclusão de alunos com deficiência ao mundo virtual, por vezes, inatingível por eles. Dessa forma, ampliam o espaço para sua formação e admissão ao campo profissional mais adequada a suas competências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - **Comitê de Ajudas Técnicas, 2007**. Disponível em: <<http://www.mctes.gov.br>>

www.mj.gov.br/corde/dpdh/comite_at.asp>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão** - Revista da Educação Especial. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 03 dez. 1999.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 3 maio 2014.p. 5-15.

GIROTO, Claudia R. M; POKER, Rosimar B. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Mimeo, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

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

VALENTE, José Armando. (Org.), **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: Unicamp, 1991.

PARTE 3

UNIVERSIDADE E ESCOLA

Estágio curricular supervisionado: teoria e prática em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do campo

Daniele Barros Vargas Furtado

Licenciada em Pedagogia, UFSM, dbvfurtado@yahoo.com.br

Estela Maris Giordani

Professora Doutora em Educação, UFSM, estela.giordani@ufsm.br
estela@pesquisador.cnpq.br

Este artigo busca trazer as reflexões acerca da formação inicial do pedagogo propiciadas pelo Estágio Curricular Supervisionado enquanto espaço-tempo de experiência formativa na constituição de saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. O espaço-tempo do Estágio Curricular Supervisionado, tem se mostrado de grande relevância à formação docente, por possibilitar a aproximação do cotidiano escolar, das suas rotinas e problemáticas que nele emergem, permitindo ao acadêmico fazer uma maior relação sobre o cenário pedagógico e educacional da educação básica, a nível local e global. Com isso, o pedagogo em formação é colocado também em contato com as questões da complexidade do trabalho pedagógico. Outro aspecto que traz este trabalho é a tentativa de vislumbrar com a prática de ensino que privilegie o desenvolvimento das dimensões humanas para além do domínio do conhecimento, de modo que a ação-reflexão-ação seja o exercício constante de uma consciência cada vez mais ampliada, embora realizada pelo acadêmico ainda em formação. E, portanto, em certo sentido, tem a ver com a constituição de um novo tipo de pedagogo, aquele pedagogo que aprende o seu ofício durante a ação uma vez que, quando a exercita põe em exercício e reflete sobre o seu modo humano de ser.

O desenvolvimento do presente estudo além de revelar elementos acerca da formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), representa um movimento de pensar a prática educativa durante o estágio dos anos iniciais, como uma oportunidade de exercer compartilhamento de saberes entre o professor da educação básica, o professor universitário e o acadêmico em formação. Para o acadêmico, a inserção no campo de atuação docente durante o estágio, possivelmente gera uma expectativa de como suas ações irão refletir com qualidade na aprendizagem das crianças, de modo que a sua prática abarque os conhecimentos advindos dos componentes curriculares estudados ao longo do curso. Contudo, esta construção não se dá automaticamente, mas se dá por meio do processo formativo

que o estágio fomenta, sendo que, este artigo possui o intuito de explicitá-lo

Portanto, este estudo tem o propósito de colaborar, a partir das experiências ocorridas no Curso de Pedagogia Diurno da UFSM, com a articulação de conhecimentos teórico-práticos, nas diferentes dimensões dos processos formativos, sendo eles dialógicos, de desenvolvimento do “protagonismo responsável” (MENEGHETTI, 2014) e nos encaminhamentos fomentados pelas orientações do professor universitário e professor regente da turma de estágio. Seguindo as experiências do vivido comprehende-se que existem outros modos de realizar o exercício da docência, outros referenciais que podem nortear o caminho metodológico, os quais apontam para a necessidade de conhecer a si e reconhecer-se profissional responsável da sua área de atuação, e o reconhecimento do outro como sujeito potencialmente capaz de exercer a própria aprendizagem (MENEGHETTI, 2014).

Para melhor fundamentar os aspectos que envolvem a formação do pedagogo durante o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia Diurno/UFSM, foi necessária uma visita aos encaminhamentos legais acerca do Estágio, um olhar sobre a ementa da disciplina, e uma retomada aos estudos teóricos que norteiam a prática educativa.

ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Para que se efetivem os encaminhamentos da ação docente no Curso de Pedagogia/UFSM, no que tange aos processos formativos da prática de ensino, o currículo segue as orientações legais que norteiam o trabalho nos espaços educativos. Portanto, é necessário aclarar alguns dos conceitos que são pilares para a ação docente. Torna-se relevante conhecer o significado de docência, em que segundo a

Resolução CNE/CP Nº1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia/ licenciatura esclarece:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Assim, entende-se que ao ingressar na escola para dar continuidade ao processo formativo, o acadêmico precisa imbuir-se dessa visão de que o espaço escolar permite tecer relações entre diferentes sujeitos, articulando-se aos objetivos de aprendizagem e construção de conhecimento, contemplando princípios e diferentes formas de pensar e viver o mundo.

Como aspectos centrais na formação do licenciado em Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº1/2006, aponta é preciso conhecer a escola na sua complexidade para uma educação cidadã; o envolvimento em pesquisas que façam avançar os conhecimentos na área educacional e a participação na gestão e organização de processos educativos e do funcionamento dos sistemas e instituições de ensino. Tais apontamentos demonstram que a formação inicial do pedagogo avança para além dos métodos ou técnicas de ensino. É preciso conhecer de um modo mais amplo, uma [re] significação do saber e fazer docente. Entendemos que o saber e o fazer docente devem seguir o princípio da pedagogia que, segundo Meneghetti é “a arte de como coadjuvar o indivíduo à realização” (MENEGHETTI, 2014, p. 8), o que podemos entender por uma ação pedagógica em que o professor assume o papel daquele que dará auxílio à criança, para que esta possa ser protagonista responsável pela sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

De acordo com as orientações da Resolução CNE/CP Nº1/2006, no seu artigo 5º, o licenciando deverá compreender, cuidar e educar as crianças de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social fortalecendo o desenvolvimento e as aprendizagens.

Quanto a especificidade da organização do Curso de Pedagogia, a Resolução acima supracitada, aponta que se dará por meio da implementação de três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos e núcleo de estudos integradores. No Curso de Pedagogia Diurno/UFSM os Estágios Curriculares pertencem a este último núcleo, em que se tem como proposta nesta Resolução, realizar “atividades práticas de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação dos estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Das 3.200 horas previstas nas Diretrizes para a formação inicial do Pedagogo, 300 horas são destinadas aos Estágios Curriculares, prioritariamente realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de modo que possam realizar

[...] práticas de docência e a gestão educacional que ensejam aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (BRASIL, 2006, art.8, II).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM, na ementa da disciplina de Estágio Curricular, ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de “Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

Os estágios curriculares propiciam a oportunidade aos acadêmicos de exercer a experiência profissional de modo que ampliem e fortaleçam os conhecimentos e as competências necessárias a atuação docente. O estar *in loco* no espaço de atuação docente possibilita refletir sobre os contextos escolares e um melhor desempenho e desenvolvimento da própria aprendizagem na medida em que problematiza os saberes construídos e com estes buscar caminhos. Para Pimenta e Lima

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (2006, p. 6)

O que tratam as autoras é sobre o reconhecimento do estágio curricular como espaço de aprendizagem, de compartilhamento de saberes, em que o acadêmico em formação docente preocupa-se em tornar-se responsável pela própria aprendizagem profissional, desenvolvendo-se também nas capacidades de pensar o outro nas relações e ainda, na melhor maneira de possibilitar espaço e materiais que tornem a criança capaz de desenvolver-se. É nesse campo social, de relações sociais que surgiram novas formas de aprender a ser e a fazer, [re]significando a ação docente nos aspectos sociais, culturais, humanos da profissão pedagogo.

Para dar maior significado aos apontamentos que trazem os textos nas suas considerações a partir dos aspectos legais, traremos no próximo tópico considerações sobre as vivências do Estágio Curricular Supervisionado em anos iniciais em uma escola do campo ocorridas no ano de 2014.

CONSTRUÇÃO ACERCA DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO CURRICULAR

Este ponto do trabalho trará as contribuições das vivências ocorridas no Estágio Curricular Supervisionado para a formação do Pedagogo. Esta disciplina acontece ao final do Curso de Pedagogia/ UFSM, mas precisamente no oitavo semestre, e permite ao acadêmico fazer as inter-locuções entre as aprendizagens, as leituras, as experiências formativas que teve durante o curso com a aproximação do contexto escolar. O estágio é desenvolvido em 240 horas práticas na escola e 60 horas de orientação, planejamentos e reflexões teóricas.

Nesse momento, o acadêmico precisa sair da condição de espectador, se assim se manteve no decorrer do curso, e necessita se colocar na condição de agente, de proposito, ainda que em tempo de aprendente. No estágio o acadêmico torna-se responsável pelas escolhas, necessita dialogar com o professor regente, com seu orientador, com as crianças, para juntos construírem uma proposta que qualifique as aprendizagens coletivas. Contudo ele também deve abrir um espaço de diálogo consigo próprio, com as suas aspirações, as suas crenças, com os seus fundamentos no sentido de revisar e colocar em xeque-mate os conhecimentos que ele possui, mas que ainda não consegue dar operacionalidade no contexto de sua ação prática. De acordo com Pimenta e Lima

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (2006, p. 7)

Portanto, entende-se que esta construção que é coletiva, mas também individual será fundamental para a própria afirmação do

acadêmico enquanto profissional, que ao tecer relações, aprenderá a ouvir, a expor o que sente e pensa e a [re] construir novos significados para sua ação docente.

Escolheu-se realizar o estágio em uma Escola do Campo do Município de Santa Maria, RS, por seu contexto, por sua organização e possibilidades de trabalho diferenciados. A prática pedagógica que se escolheu para efetivar no estágio, portanto, buscou realizar a partir de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social, por meio da observação, discussão e construção da proposta.

O estágio foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, localizada na RSC 287, Km 220, 8º Distrito de Palma – Santa Maria - RS, no período de 01 de setembro a 19 de dezembro de 2014. As atividades didático-pedagógicas foram realizadas na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, que era composta por 10 alunos. As aulas foram ministradas em dias alternados conforme rotina escolar.

Como proposta de estágio, havia a intenção de trabalhar com um projeto de artes o qual contemplasse a perspectiva interdisciplinar. No entanto, devido a organização prévia da escola, com um calendário repleto de atividades específicas, foi-se adequando o trabalho com o planejamento da escola. Alguns desafios foram surgindo, como a própria organização da rotina da escola em dias alternados. Sendo a semana composta por três dias de trabalho, ou seja, segunda à tarde, terça e quinta o dia inteiro, o que por algumas vezes era cansativo para as crianças e para os professores. Outro problema gerador dessa organização é que quando a criança falta aula nos dias de terça e quinta-feira, na verdade ela perde o que equivale a dois dias de aula.

Por ter essa organização em dia integral, o trabalho pedagógico é muitas vezes interrompido por intervalos (café da manhã, recreio, hora do almoço com recreio, recreio da tarde), o que faz com que se tenha que fazer propostas rápidas, ou conseguir engajar a turma rapidamente de volta ao trabalho que estava sendo realizado o que

nem sempre funcionava, pois a cada intervalo as crianças retornavam bastantes agitadas. De acordo com Pimenta e Lima “a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.” (2006 p. 9-10).

Portanto, buscou-se enquanto profissional docente, estar atento aos elementos e aprendizagens que as crianças demonstram no cotidiano para a partir deles, criar estratégias e propostas de trabalho pedagógico que surgissem dos interesses manifestados por elas.

Acreditamos que na ação educativa deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. A criança desta etapa precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita, abrangendo também o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras (SARMENTO et al., 2009, p. 46).

Com esta contribuição, as autoras nos fazem compreender que precisamos pensar as propostas de trabalho pedagógico de modo que contemple o desenvolvimento dos diversos aspectos que englobam o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e social.

As propostas de aprendizagem para a turma do primeiro ano incluíam problematizar situações do cotidiano do campo, da vida das crianças, de modo a ampliar as habilidades de leitura, escrita, dos conceitos matemáticos e acerca dos fenômenos sociais e da natureza. Problematicou-se também algumas atividades coletivas escolares tais como Sarau literário, blitz literária, festa do dia das crianças, dia do gaúcho, etc. para que estas partissem das crianças e de seus interesses, fazendo relações com os conteúdos que estivessem sendo trabalhados.

Durante as orientações do estágio, destacou-se que a prática docente precisava ser pensada de modo a desenvolver a criança, conforme os princípios da pedagogia Ontopsicológica, a qual comprehende que a pedagogia possui como escopo prático “educar o sujeito a fazer e a saber si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmo como pessoa líder no mundo, educar um Eu lógico-histórico com capacidades e condutas vencedoras” (MENEGHETTI, 2014, p. 14). Ou seja, o seu fazer deve resultar no conhecer-se, entendido aqui do aluno estagiário, mas também do aluno dos anos iniciais.

Assim, as propostas de ensino discutidas durante as orientações na universidade, indicavam que o trabalho a ser realizado precisava despertar na criança seu potencial criativo, ensiná-las a ouvir, a argumentar, propondo atividades desafiadoras e que desestabilizassem o conhecimento posto e as fizessem avançar. Com isso, a partir das orientações coletivas das acadêmicas, foi possível pensar a ação pedagógica de modo a dialogar e refletir sobre os processos vividos.

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a comprehendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

As atividades realizadas eram debatidas e assim o grupo de acadêmicas e a professora orientadora discutiam, manifestavam opiniões, trocavam ideias e buscavam de modo coletivo, novas propostas para o trabalho a ser realizado com as crianças nas escolas. Portanto, a metodologia da pedagogia Ontopsicológica permitia o crescimento do grupo, e com isso, cada acadêmica foi se tornando mais confiante na realização de seu estágio, de modo a tornarem-se capazes

de realizar com qualidade atividades que aflorassem o potencial das crianças e o próprio potencial, despertasse as suas curiosidades e ao mesmo tempo respeitassem seus tempos de desenvolvimento.

Com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, realizou-se atividades diferenciadas como a leitura de jornal e dicionários, rodas de conversa em que as crianças traziam primeiramente seus conhecimentos acerca de determinados conteúdos, a matemática se tornou um conteúdo prazeroso a partir dos jogos e materiais concretos utilizados nas atividades, o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disponibilizado pela orientadora contribuiu para muitas das atividades e o uso de vídeos também enriqueceram as aprendizagens das crianças.

Nas orientações do estágio, a articulação entre os diálogos sobre as práticas educativas a serem realizadas e as discussões teóricas que orientavam a prática, foram um diferencial durante o semestre. A professora orientadora possibilitou conhecer educadores que não haviam sido trabalhados durante o curso. Destaca-se a Pedagogia Ontopsicológica, que tem como principal autor Antonio Meneghetti.

Para o trabalho com as crianças de seis anos, idade em que se realizou o estágio, Meneghetti (2014) aponta que as crianças são o reflexo dos adultos que estão em interação, e por isso buscou-se trabalhar com propostas que fossem agradáveis e eficazes à aprendizagem do professor-acadêmico e do aluno. No estágio, as acadêmicas foram orientadas a estarem atentas aos comportamentos das crianças e suas formas de serem satisfeitas em suas vontades, fazendo com que se compreenda a dignidade em desenvolver suas necessidades por seu próprio esforço. (GIORDANI, 2014).

O modo de trabalho indicado pela Pedagogia Ontopsicológica, é a proposição de atividades em que as crianças sejam respeitadas e confirmadas em seu potencial. Portanto, a ação do professor é diretiva, mas intervém como coadjuvante, pois o protagonista principal é a criança. Por isso, as vezes havia a necessidade de fazer intervenções que recolocassem a criança no centro de sua própria aprendizagem,

possibilitando que sua inserção no contexto social fosse responsável por si e pelo contexto em que interage. Segundo Giordani (2014) é o adulto que deve exercer o seu papel de adulto, sendo responsável por auxiliar a criança ingressar na intencionalidade das situações que a façam evoluir como indivíduo e como grupo. Isto porque, para a pedagogia Ontopsicológica é preciso exercer a “arte de formar o homem pessoa na função social”, assim, também a criança deve ser um ativo colaborador do grupo em que está imerso.

Percebeu-se a necessidade de trabalhar com a turma do 1º ano, os aspectos: do trabalho coletivo de modo respeitoso, de se tornarem responsáveis por seus materiais e de fazerem as atividades de forma mais autônomas, menos dependentes da ação do professor.

Sempre é danosa a atitude do adulto em recatar a criança fazendo assistencialismo. A criança nessa fase precisa aprender a tomar posse de si mesma, aprender sobre si, se testar, se experimentar, se desenvolver. Portanto, não pode se fixar em dependência do adulto, deve aprender a se tornar independente, fazer a si mesma, construir com suas próprias mãos o seu valor de pessoa. (GIORDANI, 2014, p. 36).

Assim, as propostas construídas em conjunto pela acadêmica, pela professora regente, pela professora orientadora e pelas crianças, durante todo o período do Estágio Curricular Supervisionado previam a construção coletiva de materiais - que a própria criança com outras crianças e a professora construísse-, a organização das atividades, produção de cartazes e textos coletivos e individuais, de modo que cada criança contribuísse, e responsabiliza-se pela sua participação e aprendizagem.

CONCLUSÃO

A partir das indicações feitas neste artigo, pode-se concluir que os encaminhamentos para a execução do Estágio Curricular

Supervisionado, vão ao encontro das indicações legais previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia/ licenciatura. O cumprimento das horas previstas pela legislação, a forma de organização com horas previstas para a prática educativa e o movimento de ação-reflexão-ação, que ocorreu nas orientações semanais permitiram fazer deste momento um espaço de entendimento do que seja a práxis pedagógica.

As atividades realizadas com as crianças se mostraram eficientes no aspecto qualitativo da aprendizagem, tanto para a professora- acadêmica, quanto para as crianças. As crianças desenvolveram-se nos aspectos da leitura e da escrita, dos conceitos matemáticos, das experiências com os fenômenos da natureza, e principalmente nos processos de protagonismo responsável. A acadêmica aprendeu sobre os aspectos que envolvem o comprometimento, a responsabilidade e a importância da profissão docente na sua função social.

As orientações realizadas durante o estágio que ocorreram de modo coletivo permitiram que as acadêmicas dialogassem também sobre os estágios que estavam ocorrendo em outras turmas, em outros contextos. As discussões e orientações teóricas permitiram ampliar conhecimentos acerca de novas teorias e autores assim como repensar algumas das atitudes de ação direta com as crianças.

Portanto, é possível afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado contribui de forma qualitativa para a formação do pedagogo, com as possibilidades da efetivação da prática pedagógica reflexiva, ainda podendo fazer com que este momento seja repleto de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 30 dez. 2014.

GIORDANI, Estela Maris. Como educar crianças de seis a doze anos. In: VIDOR, A. et al. **Uma nova pedagogia para sociedade futura: princípios práticos**. Fundação Antonio Meneghetti. Recanto Maestro, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica**. 4. ed. Recanto Maestro/RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. **Revista Poiesis**. Vol. 3, n. 3-4, P. 5-24. 2005-2006.

SARMENTO, Dirléia Fanfa et.al. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Santa Maria, 2006. Disponível em:
<<http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>> Acesso em: 30 dez. 2014.

Prevalência de baixa acuidade visual em escolares do sistema público municipal de Santa Maria e sua relação com a dificuldade de aprendizagem

Elisane Maria Rampelotto

Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação Especial
da Universidade Federal de Santa Maria. elisane2007@gmail.com

Adriane Melara

Educadora Especial, Especialista em Educação Ambiental, Universidade
Federal de Santa Maria. E-mail: adrianemelara@yahoo.com.br

Bruno Botton

Médico Oftalmologista. Universidade Federal de Santa Maria.
brunobotton@hotmail.com

Eloisa Unfer Schmitt Botton

Médica. Clínica Botton. elo_schmitt@yahoo.com.br

Os problemas visuais acarretam ônus ao aprendizado e à socialização, prejudicando o desenvolvimento natural das aptidões intelectuais, escolares, profissionais e sociais. Diversos autores reconhecem a associação entre o bom rendimento escolar e a saúde visual.

Várias pesquisas têm demonstrado a importância da descoberta precoce de problemas visuais como forma imprescindível para a minimização e correção de problemas graves no futuro, entre eles a ambliopia e o estrabismo. Nos países em desenvolvimento, a situação é mais preocupante: neles se encontram 80% dos casos de cegueira existentes no mundo; dois terços são compostos de casos preveníveis ou curáveis.

Do ponto de vista da saúde pública, é muito dispendiosa a investigação em massa de problemas oculares em crianças por oftalmologistas, sendo viável a aplicação do teste de acuidade visual por pessoal não médico, desde que treinado e supervisionado. É o que se preconiza para populações aglutinadas em escolas, grupo etário onde a resolução dos problemas visuais se apresenta como prioridade.

O exame de rotina da acuidade tem por objetivo assegurar boa saúde visual, colaborar na atenuação dos elevados índices de evasão escolar ou repetência, e prevenir diversas complicações oculares de maior âmbito. Portanto, os programas de triagem visual em escolas procuram identificar as crianças que necessitam de atendimento oftalmológico.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo verificar a prevalência de baixa acuidade visual em escolares do Ensino Fundamental e sua relação e influência com a dificuldade de aprendizagem no município de Santa Maria/RS.

SAÚDE OCULAR E PREVENÇÃO

A saúde ocular é de extrema importância no contato do indivíduo com o mundo ao seu redor, sendo responsável por 85%

dessa interação. De acordo com dados preliminares do IBGE do Censo de 2000, a primeira causa de deficiência entre 24,5 milhões de deficientes brasileiros, é a visual, representando 48,1% do total. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), com simples técnicas como a avaliação da acuidade visual, poderíamos colaborar na redução da cegueira mundial em quase 70%. Além disso, cerca de 20% das crianças em idade escolar apresentam algum problema ocular, os quais são dificeis de serem notados devido à dificuldade de comunicação da criança, mas facilmente evitados mediante ações de promoção e de prevenção.

A realização do exame oftalmológico é importante porque o desenvolvimento da criança - aprendizado adequado, convívio social ideal, qualidade de vida e crescimento – está intimamente ligado à visão. Segundo estudo realizado pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia entre 6% e 7% das crianças aos sete anos têm problemas visuais que podem dificultar o desenvolvimento educacional e social do aluno, provocando até evasão escolar e repetência. Outros dados indicam que aproximadamente 4% das crianças em geral apresentam doenças oculares que podem diminuir a acuidade visual para menos de 50% da visão normal.

É essencial salientar a importância do diagnóstico de cegueira que pode ser feito através da triagem. Estima-se que o coeficiente de cegueira no Brasil seja de 450 cegos (pessoas com menos de 10% de visão) por 100 mil habitantes. Deve haver igual número de deficientes visuais com visão entre 10% e 30%. Estudos feitos informam que casos de cegueira poderiam ter sido evitados, na faixa de 50-75%, com medidas apropriadas de saúde pública.

Os problemas visuais podem gerar desatenção, sonolência, dor de cabeça, alterações no estado emocional e psicológico da criança, desinteresse, muitas vezes seguido de indisciplina, e pode tirar ainda, o prazer de atividades como a leitura ou a prática de esportes. Porém, a maioria dos defeitos da visão pode ser corrigida, se for diagnosticada e tratada a tempo.

As alterações oculares mais frequentes são estrabismo (olhos tortos), ambliopia (olho preguiçoso) e erros de refração (com necessidade de óculos). A triagem desenvolvida busca principalmente detectar os erros de refração (miopia, astigmatismo e hipermetropia). A miopia é mais frequente na idade escolar e na adolescência. Os óculos são necessários para melhorar a visão de objetos distantes. Apesar do uso dos óculos, a miopia geralmente aumenta até o fim da adolescência. Por isso são necessários exames oftalmológicos periódicos. O míope pode sentir-se inferiorizado se não puder contar com boa acuidade visual para longe, tornando-se tímido ou mesmo introvertido. Pequenos ou moderados graus de hipermetropia são normais em crianças, e com o tempo vão diminuindo. Não interferem na visão nem requerem tratamento. Os óculos são receitados somente nos casos em que a hipermetropia é excessiva ou provoca estrabismo convergente. O astigmatismo decorre da forma irregular da córnea e pode resultar em visão borrada para longe e para perto. A criança irá precisar de óculos quando o astigmatismo for grande e provocar diminuição da acuidade visual. Os hipermetropes e os portadores de astigmatismo, pelo desconforto próprio do esforço visual (astenopia) podem vir a criar problemas de disciplina que podem contribuir para originar casos de desajustamento.

A visão desempenha papel fundamental no desenvolvimento físico, educacional e psicossocial da criança, por isso a triagem oftalmológica com diagnóstico precoce de alterações visuais é de extrema importância.

DIFÍCULDADE DE APRENDIZAGEM

Faz-se necessário, antes de reconhecer em qualquer criança a dificuldade de aprendizagem, entender primeiro o que é aprendizagem, quais são suas características e quais os fatores que nela interferem.

Baseados nos avanços obtidos com as pesquisas, diversos conceitos foram apresentados na busca de uma tentativa para melhor

explicar a aprendizagem e como acontece esse processo.

Para os povos da antiguidade oriental, Egito, China e Índia a finalidade da aprendizagem era transmitir as tradições e os costumes.

Na Idade Média, aprendizagem e ensino seguiam o mesmo rumo, eram determinadas pelo Clero. Por exemplo, uma criança *aprendia* a não ser *canhota*, embora neurologicamente fosse. A partir do século XVII até o início do século XX, já separado do ensino, a doutrina central sobre a aprendizagem era demonstrar cientificamente que determinados processos universais regiam os princípios da aprendizagem buscando explicar as causas e formas de seu funcionamento.

Para alguns autores, a aprendizagem é definida como o processo de apreensão pelo indivíduo, do conteúdo da experiência humana de forma interativa com seu meio. Esta interação acontece tanto com outros seres humanos, como no ambiente. No caso de crianças pequenas, por exemplo, com adultos e com crianças mais experientes, e com o ambiente que a cerca.

Campos (1986, p.31) vai além dizendo: “a aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas”.

Conforme a definição de Campos é possível verificar que a modificação do comportamento é uma variável dependente das condições ambientais e orgânicas.

A aprendizagem é presumivelmente alguma coisa que se introduz na mente de uma pessoa, não sendo, assim, nada que se possa apontar. É um processo oculto e não uma ação ostensiva. É preciso que se observe um determinado comportamento que requeira especialização ou conhecimento e, em seguida, registrar uma alteração positiva nesse comportamento. Em outras palavras, a aprendizagem não pode ser observada enquanto se processa, mas somente depois que se realiza (ROSS 1979, p.17).

Neste contexto Vygotsky (1998) têm uma visão sócio construtivista do desenvolvimento, enfatizando a influência do ambiente social para o desenvolvimento e a aprendizagem; a aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e entre elas e os adultos, ou seja, para Vygotsky a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças.

Esta mediação é conceituada por Vygotsky, como *Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP*, que diz que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, a ZDP é a distância existente entre o que o sujeito já sabe (conhecimento real) e aquilo que ele tem potencial para aprender (conhecimento potencial).

Nessa concepção as interações têm um papel determinante na aprendizagem, quando mais ricas forem, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento.

Para Piaget (1983), a aprendizagem se produz pela interação do indivíduo com os objetos da realidade, onde a ação direta é a que gera o desenvolvimento dos esquemas mentais, através da equilíbrio, assimilação e acomodação.

HISTÓRICO DO CONCEITO DE DIFÍCULDADE DE APRENDIZAGEM

Em 1800, a medicina, em especial a neurologia, foi quem primeiro se interessou pelo tema dos problemas de aprendizagem, baseados em observações clínicas de pacientes com algum tipo de lesão cerebral, causada por acidentes ou doenças e sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem.

Strauss & Lehntinen (1947), seguidos por outros pesquisadores que observaram dificuldades na percepção visual e auditiva, na discriminação de figura-fundo e no raciocínio abstrato, propuseram o uso do termo Lesão Cerebral Mínima ou Síndrome de Strauss, para

designar crianças que tivessem qualquer problema relacionado ao ato de aprender. Tais achados formaram a base para a maioria dos programas de educação especial e intervenção, utilizados até bem recentemente.

Na década seguinte, o termo Lesão começou a ser questionado por Laufer e Denhoff (1957), sugeriu que, não havendo evidência de lesão orgânica, o termo mais indicado para designar o quadro seria “disfunção cerebral”. Assim, a terminologia *Lesão Cerebral Mínima* passou a ser *Disfunção Cerebral Mínima*. O referido termo abrangia ao mesmo tempo um leque de distúrbios diversos como: atenção, memória, comportamento, organização, desempenho em sala de aula, entre outros.

Lefréve, no Brasil, introduz o termo Distúrbio da Aprendizagem e define como:

[...] síndrome que se refere a criança de inteligência próxima à média, média ou superior a média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, associados a discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central, que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória atenção e na função motora (LEFRÉVE, 1975, p.123).

O termo acima referido começou a ser contestado a partir dos anos 60. Kirk, em 1963, usa o termo “dificuldades de aprendizagem” e define como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (KIRK, 1963, apud Cruz, 1999, p.30).

Ainda, conforme o autor, neste mesmo ano, na “Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child”, em um comunicado popularizou o termo, dizendo:

[...] eu usei o termo dificuldade de aprendizagem para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças que têm défices sensoriais tais como a cegueira ou a surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também excluo deste grupo as crianças que apresentam um atraso mental generalizado. (KIRK, 1963, apud Cruz, 1999, p.30).

Na década de 70, percebe-se o crescimento de programas educativos e publicações voltadas para a temática de dificuldades de aprendizagem, bem como a liberação de recursos governamentais para pesquisas. Algumas associações foram criadas, com o objetivo de reunir profissionais de diversas áreas (médicos, professores, psicólogos) para dar apoio às crianças e famílias com essas características.

Garcia (1998) recupera o termo Dificuldades de Aprendizagem dizendo que é “um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos”.

Segundo Pain (1992, p.46), a Dificuldade de Aprendizagem pode ser abordada:

[...] como um sintoma no sentido de que o não aprender não configura num quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos [...] a não aprendizagem é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função tão integrativa como o desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervém [...] o diagnóstico do sintoma está constituído pelo significado e pela funcional-

lidade da carência funcional de diversos fatores (orgânicos, psicológicos e ambientais) dentro da estrutura total da situação pessoal.).

Polity (2001) concebe dificuldade de aprendizagem como um estado que pode apresentar um conjunto de ideias com muitas causas e revelar-se na prática de jeitos muito distintos. A autora crê que a forma evolutiva desse estado está intimamente relacionada com os sistemas familiares, educacionais e sociais no qual o sujeito está inserido. Assim como o conceito de dificuldades de aprendizagem difere entre os autores, o mesmo acontece com as classificações da origem, que historicamente oferece explicações sobre as causas da dificuldade de aprendizagem.

Para Martinez, Garcia & Montoro (1993), as causas da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar, por serem na maioria das vezes múltiplas, podem ser agrupadas em quatro grandes áreas, considerando, fatores biológicos/orgânicos, psicológicos, pedagógicos e sócio-culturais. Os fatores Biológicos e/ou orgânicos estão associados com a maturação do Sistema Nervoso central, alterações sensoriais, deficiência visual e auditiva, encefalopatias e todas as condições que conduzem a uma deficiência mental, Epilepsia, Intervenções cirúrgicas ou estadias prolongadas no hospital, e alimentação inadequada.

Estudos mostram que a fome interfere na aprendizagem, enquanto a desnutrição grave provoca lesões no sistema nervoso, a fome é, ao contrário, uma situação transitória, ou potencialmente transitória, que não provoca lesões irreversíveis, mas que dificulta a realização de qualquer atividade do ser humano.

Os Fatores Psicológicos são referentes às alterações da personalidade, perturbações afetivas, emocionais, fatores cognitivos, depressão infantil e juvenil evitamento escolar, alterações na personalidade e conflitos educativos.

Sisto, Boruchovitch, Brenelli, Fini, Martinelli e Urquijo,

relatando as manifestações emocionais de crianças com problemas escolares mencionam desadaptação, ansiedade, déficit de atenção, imaturidade emocional no controle de impulsos e dificuldade de superar as demandas sociais, entre outras. Há também as que se sentem deprimidas ou isoladas socialmente, furiosas e expressando raiva. (Sisto, 2001)

Os Fatores Pedagógicos se referem à relação entre o aluno e professor, o mobiliário adequado, programa individualizado de desenvolvimento e de aprendizagem, massificação da aula, conteúdos excessivamente acadêmicos, mudanças de escolas entre outros.

Já os fatores socioculturais dizem respeito ao ambiente familiar, qualidade da estimulação na idade pré-escolar ,e meio sociocultural que o sujeito está inserido.

No ensino formal, durante o processo de construção do conhecimento, a criança que não consegue acompanhar, fatalmente sentirá o peso social do fracasso. Crianças com dificuldade para aprender são mais propensas a desenvolver problemas emocionais, tornam-se frustradas, bem como, em muitos casos desistem de aprender.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO E RESULTADOS

Este trabalho é um estudo observacional transversal que foi realizado, primeiramente no pelo Setor de Oftalmologia do Departamento de Clínica Médica do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria (HUSM). E posteriormente, em quatro escolas do ensino fundamental, observando a relação e influência da acuidade visual com a dificuldade de aprendizagem no município de Santa Maria.

As fichas foram analisadas classificando-se os escolares em: acuidade visual normal ($AV \geq 0,8$) ou baixa acuidade visual ($AV < 0,8$); por sexo; por série; e pelo uso ou não de óculos. Foi calculado o risco relativo (razão de prevalência) de baixa acuidade visual existente

entre os sexos (masculino/feminino); as séries (1^a/4^a); e o uso ou não de óculos. Utilizando para analisar os dados os softwares Bioestat 2.0 e Epi Info 6.04d.

Ressalta-se que 16 alunos foram encaminhados para avaliação, destes 10 precisaram usar óculos. Para obter de forma clara e efetiva os resultados da pesquisa, esses alunos foram acompanhados pelas Acadêmicas do Curso de Educação Especial da UFSM, com a finalidade de identificar quais foram os benefícios que a utilização dos óculos trouxe para a vida escolar dos alunos beneficiados.

Neste contexto, os alunos que apresentarem BAV no atendimento de triagem foram encaminhados para um atendimento definitivo pelo Setor de Oftalmologia do Departamento de Clínica Médica do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria (HUSM). O encaminhamento para diagnóstico, tratamento definitivo e acompanhamento desses alunos foi realizado através da ficha de encaminhamento da Secretaria Municipal de Saúde.

Pode-se verificar através de entrevistas com as Educadoras Especiais, as Diretoras das Escolas e as acadêmicas que a maioria destes alunos obteve melhora significativa na aprendizagem, dentre elas podemos citar melhora na atenção, organização e concentração para realizar as atividades acarretando maior desempenho na realização das mesmas, visto que, conseguem discriminar formas similares ou letras de grafia semelhantes, não se perdem mais na leitura ou para copiar do quadro, conseguem enxergar os detalhes, não invertem as letras, possuem maior agilidade para trabalhar, conseguem participar de jogos que exigem memória visual, percebeu-se também aumento no vocabulário.

Neste sentido, esses educandos obtiveram melhoras significativas no processo de aprendizagem e socialização. De acordo com Gomez (2009) a criança que possui dificuldade de aprendizagem aprende a esconder esta dificuldade por meio de meu comportamento, falta de interesse nas atividades e frequentemente isolam-se. É fundamental que a escola em conjunto com os pais auxilie este aluno, pois, de certa

forma a criança aprende da imagem de si também o que recebe do outro, então quanto mais inclusiva e integradora for à imagem que a escola e os pais proporcionam a ela, maiores são as possibilidades de desenvolver as suas habilidades e potencialidade.

Neste viés, enfatiza-se que seis dos alunos atendidos começaram a acompanhar a turma não necessitando mais do acompanhamento na sala de recursos com a Educadora Especial.

Diante disso, destaca-se que a aprendizagem é um processo complexo e multifacetado que proporciona obstáculos e inibições em todos os indivíduos, porém é essencial que quando uma desordem apareça, não o qualifiquemos como um problema, uma vez que o diagnóstico correto possibilita encontrar estratégias e tratamentos adequados visando buscar o desenvolvimento pleno do indivíduo.

CONCLUSÃO

Diante do que foi desenvolvido no período de vigência do projeto e dos resultados do trabalho, pode-se perceber que os problemas visuais estão associados ao bom rendimento escolar, que quando não são diagnosticados podem prejudicar o aprendizado acarretando danos no que se refere ao desenvolvimento natural das aptidões intelectuais, escolares, profissionais e sociais. Interferindo na qualidade de vida e no desenvolvimento sócio educacional das crianças.

O professor como mediador do conhecimento deve buscar uma educação para todos, é necessário que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe e que dificuldades de aprendizagem ele apresenta, buscando criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas. Cabe ao professor considerar o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explorar essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema ou realizar uma tarefa.

Neste contexto, identificar e trabalhar estas dificuldades são uma forma de fazer com que todos os alunos tenham um bom aprendizado fazendo com que acabe com a descriminaçāo que ocorre nas escolas e que haja uma maior interaçāo dos alunos no qual as dificuldades são superadas todos os dias.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes: 1986.

CRUZ, Victor. **Dificuldades de aprendizagem**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. M. S; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem: Manual para pais e professores**. Rio de Janeiro: Grupo Cultural, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Brasília, 2001.

KIRK, S.A. Behavioral diagnosis and remediation of disabilities. In: **Conference on Exploration into the Problems of the Perceptual Handicapped Child**, Evanston, Illinois: Fund for the Perceptually Handicapped Child, 1963. p.1-7.

LAUFER, M.; DENHOFF, E. Hyperkinetic behavior syndrome in children. **Journal of Pediatrics**, v. 50, p. 463-474, 1957.

LEFRÈVE, AB. (Coord.). **Disfunção Cerebral Mínima**. São Paulo: Editora Sarvier, 1975.

MARTÍNEZ, M. P.; GARCÍA, M. C.; MONTORO, J. M. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto: Porto, 1993.

OMS. **Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde**:

Declaração de Alma-Ata, 1978. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.
PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia?** Problemas de Psicologia Genética. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 12. ed., São Paulo: Bertrand, 1993.

POLITY, E. **Dificuldade de Aprendizagem e Família: Construindo Novas Narrativas**. São Paulo: Vetor, 2001.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**, São Paulo: Mc Graw – Hill do Brasil, 1979.

SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem em escrita**: um instrumento de avaliação (Adape). In: F.F. Sisto, E. Boruchovitch L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2001.

STRAUSS, A. & LEHTINEN, L. **Psicopatologia e educação da criança de cérebro lesado**. New York: Grune & Stratton. 1947.

VYGOTSKY, L. S: **Pensamento e Linguagem** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Trocas de saberes e vivências entre academia e escola através do estágio de licenciatura em química

Gabriella Eldereti Machado

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha Câmpus Alegrete, acadêmica da Pós-Graduação
Especialização em Educação Ambiental pela Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM)

A formação inicial de professores e sua inserção no âmbito escolar através do estágio são componentes que contribuem para a construção da identidade docente através da prática, sendo estas etapas constituídas por diversas aprendizagens que vão desde os conhecimentos específicos da Química aos conhecimentos pedagógicos pertinentes a docência, levando-se em conta as vivências durante este período de presença no contexto escolar, fazendo com que esta etapa da formação inicial seja repleta de concepções e práticas que nos levem às reflexões sobre as atividades vividas (BARREIRO, 2006).

Sendo assim, é relevante neste momento formativo pautar a articulação teoria-prática que procuramos realizar durante esta atividade acadêmica, o que desdobrou reflexões valiosas durante o estágio, corroborando com esta ideia Barreiro (2006, p.22), aponta: “a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente”.

Levando-se em conta que a docência vai muito além da articulação dos conteúdos, e de acordo com Pimenta (2012, p.18) ser professor é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos”, utilizando-se da valia da sensibilidade ao enxergar que os alunos possuem experiências de vida que podem ser compartilhadas, constituindo uma aprendizagem mútua, entre professor e alunos.

Assim o estágio deve ser entendido como um exercício da curiosidade, como reflete Freire (2011, p. 85) “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, sendo um espaço em que se procura compreender os sentidos da instituição, refletindo sobre a profissão docente, realizando um processo de observação das entrelinhas que compõem o percurso educativo nas escolas para posterior prática docente em sala de aula.

Dispondo-se como seres inacabados (FREIRE, 2011), a descobrir, e fazer com que este contato com o espaço escolar proporcione

aprender e errar, e assim constituir-se enquanto professor. Tendo como objetivo da presente escrita, trazer algumas significações e reflexões originadas na realização do estágio em uma turma de segundo ano do Ensino Médio Politécnico, na disciplina de Química, em uma escola estadual na cidade de Alegrete, Rio Grande do Sul.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO

A compreensão da docência durante a formação inicial é um processo complexo e contínuo, tendo suas compreensões traçadas ao longo do exercício da profissão, onde a partir das práticas pedagógicas que se dispõe as reflexões sobre o trabalho docente. Como reflete Pimenta (2012, p.32), “a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas”, fortificando a ideia de que a compreensão e a formação docente sejam um processo contínuo, tendo seu início durante a formação inicial do professor. A importância do estágio durante a formação inicial esta no fato de que seja neste momento onde os saberes são aliados à prática, sendo destacado por Barreto (2006, p.20), que “o estágio curricular pode se constituir no locus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica”.

Tornar-se professor, não é um processo fácil, pois ainda não se possui a compreensão dos sentidos da instituição escolar, sendo somente durante o estágio este contato com a prática educativa, tornando-se um momento tardio para aprender dentro da profissão, assim como menciona Nóvoa (2009, p. 30), “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Assim, entendendo que a professoralidade, segundo Pereira (2013, p.35) “é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si”.

Proporcionando um conhecimento prático e significativo à formação inicial, possibilitando analisar as situações que permeiam o espaço escolar, acreditando em uma formação direcionada para o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvimento e consolidação os processos educativos na prática docente (IMBERNÓN, 2010).

Desta maneira, o conhecimento e convívio no ambiente escolar permite que se tenha uma reflexão crítica sobre a prática educativa, possibilita ao docente várias visões sobre suas ações, através deste pensar criticamente a sua prática (FREIRE, 2011). Sobre a prática educativa, Pereira reflete:

Prática educativa, portanto, longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor no interior de uma escola, significa a experiência integral de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão etc.) em uma viagem de explicitação/apropriação progressiva de si. (2013, p. 190)

Fortalecendo o pensamento de que a prática educativa vai muito além do processo de ensino e aprendizagens em sala de aula, mas compreende um entendimento que o professor deve ter sobre o todo, sobre a constituição da instituição escolar.

RELAÇÕES PROFESSOR E ALUNO E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO

O estágio foi realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Médio Politécnico, na escola Dr. Romário Araújo de Oliveira (CIEP), situado na cidade de Alegrete, Rio Grande do Sul. Algumas problemáticas se sobressaíram durante as observações que antecederam o início da regência na turma escolhida, um aspecto geral que pode ser presenciado refere-se à falta do uso da problematização nos conteúdos abordados, onde a professora observada remete-se ao conteúdo propriamente dito, não realizando uma conexão com o cotidiano do aluno, e também não

realizou uma introdução sobre a temática abordada.

Acreditando-se que seja necessário a aproximação do conteúdo com a vida do aluno, através de uma educação problematizadora, que segundo Freire (1987, p.41) “se faz de um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo”, realizando então em sala de aula uma ligação dos saberes. As aulas possuíam um caráter conteudista, no qual utilizou poucos recursos pedagógicos, neste caso, somente o livro didático. Possuindo uma concepção bancária no ensino, não utilizando do diálogo e do questionamento em suas aulas, tornando-se um ato onde o educador realiza comunicados e depósitos, e os educandos passivamente memorizam e repetem o que é ensinado (FREIRE,1987).

Fazendo instigar um pensamento de mudança em relação à futura prática docente durante o estágio de regência, pensando no que menciona Imbernon (2010, p. 86), “o professor é sujeito e não objeto de formação”, entendendo a docência como um ato humano, onde devemos nos propor a ensinar para provocar mudanças, de vidas e de contextos, e não somente para o “cronograma de conteúdos”, assim segundo Freire (1987, p. 49), “nossa papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Este contexto observado pode ser compreendido como reflexo de um ensino homogeneizado, que através das mudanças atuais de diversos níveis, foi apresentado um complicador na escola e em sala de aula, que são as diferenças, (FELTRIN, 2007), que não são compreendidas e entendidas, sendo somente deixadas de lado em alguns casos. A partir dos conflitos presenciados, é evidenciada a necessidade de se propor mudanças no aprender, possibilitando o espaço para o educando expor suas aprendizagens, e segundo Freire, (1997, p.19), “alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante”.

Desta maneira objetivou-se mudanças através da conexão com o cotidiano, onde os alunos encontraram o sentido para o conteúdo que estavam aprendendo, pois os alunos aprendem a partir do que já sabem (GALIAZZI e GONÇALVES, 2004).

A utilização da experimentação foi válida o iniciar a temática de combustão, principalmente devido ao espaço que escola possui, tendo um laboratório de ciências, podendo-se utilizar este espaço para realização de atividades experimentais, além da sala de aula.



Figura 1- Alunos realizando atividade experimental

Através desta atividade, os alunos puderam testar na prática alguns conceitos e aprendizagens que tinham apenas na teoria, fazendo com que a química tome uma forma “concreta”, torne-se viva, deixando de lado apenas a memorização do conteúdo e sim uma mediação da aprendizagem. Em conversa com os alunos, os mesmos relatam que foi a primeira vez em que utilizaram o espaço do laboratório de ciências, e também que não haviam realizado nenhum experimento de química ou ciências, sendo um fato preocupante e para ser pensado.

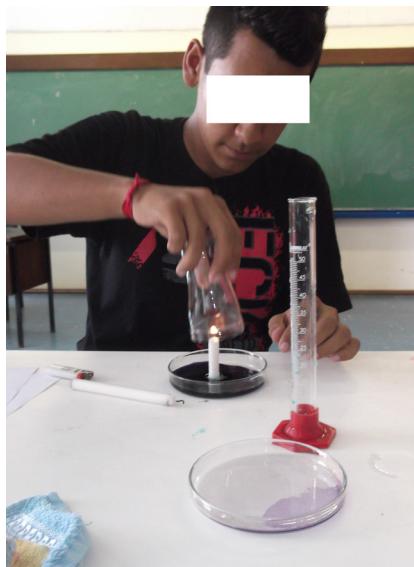


Figura 2- Aluno realizando atividade no laboratório de Ciências

Além da conversa sobre os experimentos, os alunos realizaram uma avaliação da atividade, no qual responderam algumas perguntas, suas respostas foram muito positivas, relatando que gostaram de “ver” uma reação química acontecer e que isto facilitou e incentivou suas aprendizagens, demonstrando também seus entendimentos sobre o conteúdo, assim as aulas que utilizam a experimentação possuem como objetivo propor o diálogo entre a teoria e a prática, (MACHADO; MORTIMER, 2012). Corroborando com a ideia destes, é importante ressaltar o que Gonçalves e Marques refletem:

É preciso refletir acerca dos entendimentos sobre a natureza epistemológica da experimentação de tal modo que a realização de atividades experimentais contribua para enriquecer o conhecimento discente a respeito do papel da experimentação na produção do conhecimento científico. (2006, p.234).

Outro “aliado” do ensino de Química e também para a

experimentação através de diversas metodologias de ensino são os jogos, que levam um lado lúdico que proporciona um momento de aprendizagem e socialização entre os alunos. Acredita-se que a utilização de jogos possibilita uma aprendizagem diferente e divertida, não sendo maçante o ensino de química, possibilitando a aproximação dos alunos com o conhecimento científico (MALUF, 2006), ainda sobre a importância da utilização destas atividades, Kishimoto (1996, p.37) menciona que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico”.

CONCLUSÃO

O contato prático com a escola e suas problemáticas e desafios são fundamentais para formação do pensamento crítico e da composição do futuro docente, sendo fundamental tanto na formação inicial quanto posteriormente dispor da observação sobre nossa prática docente, podendo-se perceber o quanto o processo de ensino e de aprendizagem é complexo havendo esta necessidade de reflexões sobre *o ato de educar*, sendo estes momentos mencionados por Sartori (2013, p. 33) onde diz que “o ato de educar demanda do professor profunda reflexão sobre a sua própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica”.

Ressaltando que essas vivências possibilitam aprendizagens através do diálogo entre a teoria e prática, tornando-se base de conhecimento sobre o espaço escolar e da profissão, sendo relevante ressaltar as experiências que tivemos, e não somente ganhos e derrotas, assim como menciona Libâneo (1994, p. 5), “compreende-se que é esse o caminho para nossa didática docente e também para a nossa aprendizagem como alunos, aprendendo com os erros e vitórias”.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- FELTRIN, Antonio Efró. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em Química. **Revista Química Nova**, v.27, n.2, p. 326-31, 2004.
- GONÇALVES, Fábio Peres e MARQUES, Carlos Alberto. **Contribuições Pedagógicas e Epistemológicas em Textos de Experimentação no Ensino de Química**. Investigação no Ensino de Ciências, vol.11(2), p. 219-38, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida . Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez, São Paulo, 1996. In: **Ensino de Química: Visões e Reflexões**. Organizador Gerson de Souza Mól. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. 168p. (coleção educação em química).
- LIBANÔO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério. Série formação do professor.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas como estratégias de ensino aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia>>

com.br/artigos/artigo.asp?entrID=850> Acesso em: 4 dez. 2014.
MACHADO, Andréa Horta; MORTIMER, Eduardo Fleury. Química para o ensino médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In. ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio. (Org.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: UFSM, 2013.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2013.

Parceria entre universidade e escola por meio do projeto de pesquisa “Acessibilidade na educação”

Joyce Santiago de Moraes

Acadêmica do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bolsista FAPERGS 2014/2015. santiagojoyce@outlook.com

Cássia de Freitas Pereira

Acadêmica do curso de Educação Especial Diurno pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista PIBIC 2014/2015. cassiafpereira@hotmail.com

Angélica Regina Schmengler

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-graduanda em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial (UFSM).angel_schmengler@hotmail.com

Carolina Terrible Teixeira

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-graduanda em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial (UFSM).angel_schmengler@hotmail.com

Soraia Napoleão Freitas

Professora Pós-Drª do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação/ UFSM. soraianfreitas@yahoo.com.br

A universidade e a escola são dois espaços de aprendizagem que, atuando em colaboração, contribuem para avanços na sociedade. No debate acerca da acessibilidade procura-se compreender de que forma cada um desses espaços pode contribuir para um ambiente de aprendizagem que proporcione a acessibilidade educacional.

Nesse sentido, a Educação Especial atua em colaboração com a educação comum para proporcionar serviços, recursos e atendimento educacional especializado para estudantes público da Educação Especial. Com isso, a educação desses estudantes passa a ter garantia de uma educação inclusiva e de qualidade de forma mais incisiva a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), a qual apresenta que,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir na proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...].

Desta forma, Camargo et al. (2013, p. 2) afirma,

As ações de acessibilidade educacional relacionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, uma vez que estes são considerados sujeitos com necessidades educacionais específicas e, por vezes, encontram barreiras relacionadas com aquilo que a escola deve proporcionar a todos os estudantes, segundo seus objetivos.

Diante disso, o presente artigo se propõe a discutir sobre a parceria entre universidade e escola para as ações de acessibilidade educacional por meio das ações desenvolvidas pelo projeto de pesquisa “Acessibilidade na Educação”, realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pela professora Pós-Doutora Soraia Napoleão Freitas.

O referido projeto tem como objetivo promover a interlocução da escola com a universidade frente à constituição da acessibilidade educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). As discussões a respeito das ações do projeto serão abordadas a partir da atuação das acadêmicas nas escolas em que os alunos identificados com AH/SD estão inseridos a fim de prestar acompanhamento educacional e auxílio para os mesmos. Sendo assim, é imprescindível o acompanhamento do grupo de pesquisa na escola, a fim de promover e assistir o desenvolvimento dos diversos potenciais desses alunos.

Para tanto, o presente estudo se valeu de uma pesquisa do tipo qualitativa, realizando-se um estudo bibliográfico de autores e documentos legais que abordam a acessibilidade na educação. Ainda nessa perspectiva, foram consultados alguns teóricos, que estudam as Altas Habilidades/Superdotação, com os quais o grupo GPESP tem aproximação em suas leituras. Além disso, para embasar as discussões, buscou-se relacionar os conhecimentos teóricos com a prática realizada por meio do projeto “Acessibilidade na Educação” e, também, a partir de observações efetuadas no decorrer da mesma.

UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE TROCA POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Acredita-se que a parceria entre a universidade e a escola seja importante para troca de experiências e compartilhar conhecimentos. Por isso, desenvolver projetos acadêmicos que aproximem esses dois espaços de aprendizagem são oportunidades inestimáveis tanto para os acadêmicos que podem aproximar-se do espaço escolar quanto para aqueles que estão no espaço escolar se aproximarem do que está sendo debatido na universidade.

Visando realizar o acompanhamento dos alunos identificados com AH/SD o Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social realiza o projeto intitulado “Acessibilidade na Educação”.

No referido projeto, as acadêmicas mantêm contato com as escolas em que esses alunos estão inseridos fazendo o acompanhamento do processo educacional dos mesmos e prestando auxílio às escolas quando necessário.

Entende-se que a acessibilidade educacional se efetiva em “ações/estratégias de: modificar/transformar ambientes, indicar possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, modificar estruturas e atitudes” (CAMARGO, 2013, p. 97). E para que haja essa transformação no ambiente escolar visando a acessibilidade educacional, precisam ser levados em consideração aspectos que perpassam esse ambiente e que fazem parte da relação estabelecida na comunidade escolar como professor-aluno, professor-professor, professor-pais/responsáveis, aluno-aluno, aluno-pais/responsáveis. Além destas, também é necessária atenção às estruturas físicas e materiais.

Dessa forma, são realizadas visitas semestrais a cada escola a fim de obter informações a respeito desses alunos. Nesse sentido o grupo busca uma parceria com as escolas oferecendo conversas informativas com o grupo de professores sobre o tema “altas habilidades/superdotação” assim como, conversas individuais com os professores que atendem os alunos identificados e membros da equipe diretiva da escola. Também, podem ser realizadas conversas informativas com os pais/responsáveis pelos alunos.

Através dessas conversas, objetiva-se uma aproximação com a temática das AH/SD pela equipe escolar, que muitas vezes, se distancia das discussões que estão presentes no universo da universidade seja por falta de tempo ou de oportunidades. Assim, o intuito é manter uma parceria e uma “ponte” entre a teoria discutida na universidade e a prática vivenciada por esses profissionais da educação.

Os professores, ao formarem-se, vão para a escola e muitas vezes, pelo fato de terem que cumprir uma longa jornada de trabalho, ou por não conseguirem entrar em contato com cursos de formação continuada, acabam desatualizando-se e esquecendo a importância da busca contínua pelo conhecimento. Dessa forma, a relação

universidade e escola assume um papel significativo para enriquecer a atuação dos professores. Oportunizar que os educadores tenham acesso às discussões sobre as AH/SD, permite que sejam desfeitas concepções errôneas, que recaem sobre os mitos, sobre a temática estudada.

Segundo Camargo, et al. (2012), acredita-se que escola e universidade, atuando em parceria, ganham força de persuasão e concretização de estratégias para criar e concretizar estratégias de acessibilidade educacional para os estudantes com AH/SD. Logo, o trabalho do grupo de pesquisa GPESP reflete numa ação que visa a acessibilidade, não apenas dos alunos, que são amparados, mas dos professores que, por meio das leituras e conversas com os acadêmicos, desfazem as barreiras do não-conhecimento sobre o assunto das AH/SD.

DA DESCONSTRUÇÃO DO MITO À ACESSIBILIDADE DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Existem muitos mitos e concepções equivocadas em relação à tônica do referente projeto, os quais permeiam o imaginário social e isso pode ser percebido pelos discursos do senso comum sobre os alunos com comportamento de AH/SD. Muitas pessoas também associam esses alunos a seres extremamente inteligentes e desenvolvidos em inúmeras e/ou todas as áreas do conhecimento, não inferindo a esses a possibilidade do erro, da dificuldade e/ou fracasso.

Outro problema apontado é o fato de que esses alunos, muitas vezes, não têm consciência de seus talentos e potencialidades, dessa forma, corre-se o risco de que seus potenciais fiquem, durante muito tempo, “adormecidos” se não forem estimulados adequadamente. Em alguns casos, se os alunos com indicadores de AH/SD não forem compreendidos e aceitos por seus colegas passam a negar suas habilidades, com intuito de escondê-las dos demais, tornando-se um sujeito que procura adaptar-se ao ambiente escolar, buscando com esta

atitude uma melhor aceitação pelo grupo de colegas a qual pertence.

Por ser permeado de mitos e incertezas, o tema AH/SD, faz com que muitos professores não compreendam seus alunos, rotulando-os e desperdiçando potenciais. Quando nos deparamos com o desconhecido, não sabemos como proceder, deixando-o de lado sem dar maior importância. Assim, não compreender o que é AH/SD pode levar os profissionais da educação a desenvolver uma metodologia não atrativa para esses alunos que, com o tempo, irão desinteressar-se pela aprendizagem da sala de aula. Isso reflete numa barreira que os impossibilita de desenvolver suas habilidades e criatividade.

Desta forma, a equipe do projeto procura ser sensível ao passo que atua diretamente com os alunos e a comunidade escolar no decorrer de todo o processo, pois é necessário estarmos atentos aos fatores que podem influenciar na avaliação dos potenciais dos sujeitos com indicadores de AH/SD.

Se olharmos para a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o Art. 1º traz a compreensão da promoção da acessibilidade como a eliminação de barreiras e obstáculos que dificultem o acesso de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida a espaços públicos, assim como, na construção de edifícios, nos meios de transporte e comunicação (BRASIL, 2000).

Pensando nos alunos com AH/SD, essa acessibilidade também deve ocorrer através da supressão de barreiras e dos obstáculos que os impeçam de ter acesso a um conhecimento de seu interesse. Assim, deixar os alunos numa sala de aula que não lhe oportuniza desafios é permitir que essa falta de estímulo se torne uma barreira impeditiva do desenvolvimento dos potenciais desses educandos.

Quando se trata da acessibilidade aos estudantes com altas habilidade/superdotação, as barreiras de acesso são mínimas, no entanto as barreiras atitudinais se evidenciam. Estas, especialmente pela falta de informação a respeito da temática, em virtude destes sujeitos também buscarem novos desafios na escola, pela reprodução de práticas excludentes e tradicionais

[...] (CAMARGO, et al., 2012, p. 7)

Verifica-se essa dificuldade de promover a acessibilidade dos alunos com AH/SD nas escolas, devido a falta do conhecimento dos professores sobre o assunto, na escrita de Camargo et al. (2012, p. 4):

[...] Entende-se como bastante complexo o desenvolvimento das ações relativas à acessibilidade educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação, em virtude, dentre outros, dos próprios comportamentos apresentados por estes não serem facilmente evidenciados e confirmados, especialmente pela carência da formação dos professores nesta área.

Quando o professor ou o educador especial são sensíveis aos anseios dos alunos, percebendo o que desejam saber, a aprendizagem se torna mais significativa. Porém, essa sensibilidade é possível quando esses profissionais conseguem identificar quem são seus alunos, suas características, suas vontades, suas habilidades. Assim, ao compreender o conceito das AH/SD e a importância do seu papel como educador, os profissionais da educação passam a buscar estratégias para qualificar o processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

Assim, a escola se torna, em alguma medida, responsável por se organizar e preparar para suprir as necessidades desse aluno. Desta forma,

[...] é necessário que os sistemas de ensino assegurem aos alunos público alvo da Educação Especial, currículos, recursos educativos e organizações específicas, inclusive prevendo a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar. (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à identificação dos alunos com AH/SD, buscamos valorizar a potencialidade de cada indivíduo, acompanhando seu desempenho e sua adaptação social no contexto escolar subsidiando a prática do professor e/ou educador especial, tanto quanto for possível

e/ou necessário.

A identificação desses alunos é realizada em diferentes etapas, constituindo-se pelo esclarecimento e sensibilização da comunidade escolar em relação à temática das AH/SD, na qual se busca proporcionar aos envolvidos a oportunidade de melhor conhecer as características deste alunado, evitando rotulá-los no âmbito escolar. Cabe apresentar que as etapas mencionadas consistem no preenchimento dos questionários desenvolvidos por Freitas e Pérez (2012): Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD); Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação, sendo um para o responsável (QIIAHSD-R), outro para o professor (QIIAHSD-Pr); Autonomeação e nomeação pelos colegas.

Por fim, acontece, na etapa final do processo de identificação, um encontro com os pais, de maneira que é essencial promovermos um espaço de “saber” compartilhado com estes, tendo como intuito produzirmos uma melhor compreensão acerca das AH/SD, para que os pais entendam a importância do atendimento especializado às demandas de seus filhos, uma vez que eles se constituem público-alvo da Educação Especial, devido ao seu potencial superior. Corroborando o que fora exposto, Gama (2006) defende que a identificação de um aluno com AH/SD só faz sentido se prevê um atendimento especializado.

Logo, os integrantes do Projeto “Acessibilidade na Educação” têm o intuito de corroborar para que a acessibilidade se efetive, fazendo com que a escola e os profissionais que nela atuam percebam que a universidade pode contribuir nesse processo. As trocas são significativas quando há uma parceria consciente e a vontade de querer sempre fazer o melhor pelos alunos.

Por essa razão, o principal objetivo do projeto de pesquisa supracitado, é após a identificação dos alunos com AH/SD, fazer o encaminhamento destes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que possam melhor desenvolver e aprimorar seus

potenciais. Dessa forma, o projeto “Acessibilidade na Educação” visa fazer o acompanhamento do atendimento recebido por estes alunos, aproximando assim a universidade e a escola.

CONCLUSÃO

Baseado em todo o processo descrito da relação universidade-escola, percebemos o quanto importante são os projetos de pesquisa, pois os mesmos vêm a enriquecer as atividades já desenvolvidas nas escolas. Ao direcionar o olhar para o aluno AH/SD, busca-se que um número representativo desses alunos tenha a chance de ter suas potencialidades e habilidades reconhecidas.

Para que haja uma educação democrática, deve-se contemplar as diferenças de cada indivíduo, oferecendo experiências de aprendizagem, direcionadas para as habilidades e interesses dos alunos. Assim, entendemos que é fundamental enriquecer os conteúdos curriculares para os alunos com AH/SD, para isso, faz-se necessário fornecer aos professores conversas informativas, mostrando como implementar estratégias que atinjam o interesse dos mesmos, se fazendo aqui fundamental a forma como os projetos acadêmicos podem influenciar positivamente nas escolas.

Desta forma, é perceptível a evolução do comportamento dos alunos identificados, quer seja na autoestima e/ou autoconfiança em situações que exijam uma maior habilidade social, quer seja na apropriação/construção de novas aprendizagens bem como pelo aprofundamento dos conhecimentos já construídos.

Portanto, as ações de parceria entre universidade e escola realizadas pelo projeto “Acessibilidade na Educação” proporcionam que os alunos identificados com AH/SD sejam reconhecidos no ambiente escolar. E assim, recebam um atendimento adequado que estimule suas habilidades e busque contemplar suas áreas de interesse dentro e fora de sala de aula, como no atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. **Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

CAMARGO, R. G. **Estratégias de acessibilidade educacional para e por estudantes com altas habilidades/superdotação.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

_____. Escola, universidade e acessibilidade educacional: Discutindo possibilidades educacionais para os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Reflexão e Ação** (Online), v. 21, p. 177-198, 2013.

CAMARGO, R. G. et al. **Acessibilidade educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: compromisso da universidade e da escola.** In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012, Caxias do Sul. Anais IX ANPED SUL 2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsgsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_09_28_1480-7331-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FREITAS, S. N. & PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados:** Teoria e Prática. São Paulo: EPU, 2006.

Escola e universidade: sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência física motora

Morgana Christmann

Fisioterapeuta. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. fisiomorganac@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Educadora Especial, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Inovação e Sistema Educativo, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavão@gmail.com

Refletir sobre os processos que envolvem a inclusão é um desafio para a escola e para a universidade, que forma a cada ano, novos profissionais. Este desafio se dá pela complexidade de elementos sócio históricos, culturais, sócio econômicos e humanos que envolvem a inclusão e exigem um olhar amplo sobre os fatores que abarcam a inclusão em suas diferentes faces.

Mesmo com as transformações geradas pelas políticas, pelos esforços dos profissionais que estão no campo, os avanços das pesquisas voltadas à pessoa com deficiência e à mudança de entendimento sobre a inclusão, ainda se encontram dificuldades de acesso na escola, o que indicia a falta de acessibilidade (CASTRO; CÉSAR; CARANDINA, 2008; TAGLIARI; TRES; OLIVEIRA, 2006).

Na literatura sobre o tema, são reconhecidas as dificuldades de inserção e as barreiras que impedem o pleno exercício das políticas de inclusão no ensino regular, tanto pelas mudanças estruturais necessárias ao acolhimento quanto, e principalmente, pela falta de preparo dos professores para atender as demandas específicas dos alunos com deficiência (GLAT; NOGUEIRA, 2003; CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008; MELO; PEREIRA, 2013).

Tendo por base estas observações, o objetivo deste artigo é apresentar as condições de acessibilidade de escolas de um município da região central do Rio Grande do Sul, sob o ponto de vista dos alunos com deficiência física motora, seus pais e professores, com vistas a refletir sobre a contribuição da universidade neste ambiente.

Para contemplar este objetivo, a pesquisa de campo foi desenvolvida sobre o método qualitativo com amostra intencional. A amostra foi composta por dez alunos, dez professores e sete pais (duas alunas eram irmãs e um era maior de idade) foram entrevistados. Os temas abordados foram saúde, aprendizagem e inclusão e os participantes aceitaram participar do estudo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorizado pelo Comitê de Ética da UFSM e Secretaria Municipal de Educação), sendo incluídos na amostra aqueles alunos que apresentassem deficiência física motora

(DFM), sem a associação de outras deficiências.

Ainda, para compor as reflexões aqui produzidas foram utilizados artigos científicos extraídos da base de dados do Scielo e livros sobre o tema acessibilidade. A análise dos materiais utilizados e das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo é entendida como uma técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação. Ela perpassa três etapas: a) pré análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados. (BARDIN, 2011). A partir da análise, foram elaboradas as categorias teórico-metodológicas, a saber: Deficiência Física Motora; Acessibilidade e Universidade, de acordo com os objetivos deste estudo.

DEFICIÊNCIA FÍSICA MOTORA (DFM)

A DFM foi definida pelo Decreto, nº 5.296/04, que trata da prioridade de atendimento e acessibilidade para as pessoas com deficiência, como sendo a:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripare sia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções [...] (BRASIL, 2004).

Dentre a variação de comprometimentos físicos nomeados como DFM, existem níveis de lesão que acarretam perda de função parcial ou total dos membros, sendo importante elucida-los para melhor delinear a que se refere este estudo.

O Sistema Nervoso está dividido em Central (encéfalo e medula) e periférico (nervos espinhais) tendo como ponto central a região do córtex motor, que tem por função formular e interpretar o sinal nervoso, que, por sua vez, é responsável por gerar os movimentos. A medula, centrada em uma extensão que surge do encéfalo e estende-se até o canal vertebral, tem como função conduzir impulsos nervosos das regiões do corpo até o encéfalo e vice-versa. Os nervos espinhais, distribuídos ao longo da coluna vertebral até as extremidades corporais, funcionam como “fios condutores” que levam a informação até os músculos e órgãos para realizar as orientações geradas pelo encéfalo (GUYTON; HALL 2011).

Define-se a ausência **total** de movimentos como: Monoplegia: Ausência **total** de movimentos em apenas um membro; Hemiplegia: Ausência **total** de movimentos em um hemicorpo; Paraplegia: Ausência **total** de movimentos, do abdômen para baixo; Tetraplegia: Ausência **total** de movimentos da coluna cervical (pescoço) abaixo; Amputação: Extirpação da parte ou totalidade de um membro. A paresia é caracterizada pela ausência **parcial** de movimentos.

Neste estudo os alunos pesquisados apresentaram os seguintes níveis de lesão do sistema nervoso:

Quadro 1- Características da DFM.

Aluno	Deficiência/ Comprometimento	Aluno	Deficiência/ Comprometimento
A1	PC-Triplegia	A6	PC-Hemiparesia
A2	Mielomeningocele- Paraplegia	A7	PC- Hemiparesia
A3	PC-Paraparesia	A8	PC- Tetraparesia
A4	PC-Paraparesia	A9	PC- Monoparesia
A5	Nanismo-Baixa estatura	A10	PC- Hemiparesia

Legenda: PC: Paralisia Cerebral.

No quadro (1) é possível verificar que 50% dos alunos tem

diagnóstico de paralisia cerebral com diferentes níveis de lesão, devido a sua origem. As crianças com DFM's apresentam diversas alterações em decorrência da lesão no sistema nervoso central e periférico. Os músculos estarão comprometidos podendo apresentar alterações no tônus e trofismo muscular que comprometerão a execução típica dos movimentos corporais. (ASSOCIAÇÃO..., 2012a).

Existem inúmeras doenças neurológicas que podem causar uma deficiência. A DFM dependendo da doença ou lesão que a desencadeou pode acarretar em distúrbios de mobilidade, equilíbrio, postura, tônus, trofismo, entre outros, e prejudicar as atividades funcionais da criança e do adolescente. Entre estas, estão às doenças congênitas, as síndromes neurodegenerativas genéticas ou doenças adquiridas, que podem ser causadas por lesão cerebral traumática, substâncias e micro-organismos (DIAMENT; CYPEL; REED, 2010)

Por sua vez, a limitação funcional está frequentemente associada à deficiência física e, na ausência das adaptações ambientais adequadas, a acessibilidade e a participação do indivíduo acometido nas diversas atividades escolares e, até mesmo, sociais poderão estar comprometidas (ALPINO, 2008). No que tange à DFM como condição, além das adaptações estruturais necessárias para o acesso da criança, a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor, no qual o aluno possa desenvolver todas as suas capacidades independentemente de sua condição física (BATTISTEL, 2012).

No que tange a DFM e a participação nas atividades, a acessibilidade arquitetônica é um princípio fundamental. A acessibilidade é definida a partir do Desenho Universal, que preconiza o acesso para todas as pessoas, frente a diversidade existente na sociedade. Os ambientes devem ser desenvolvidos seguindo sete princípios: 1) desenho equitativo; 2) flexibilidade de uso; 3) materiais simples e de uso intuitivo; 4) informações perceptíveis; 5) tolerância a erros, (contendo elementos que diminuem o perigo); 6) pouco esforço físico, 7) garantia de tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do porte do usuário, postura

(sentados e em pé) ou mobilidade, buscando condições de conforto, segurança e praticidade (PRADO; DURAN, 2006).

ACESSIBILIDADE

A acessibilidade é definida pelo Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004) como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, dos sistemas e também dos meios de comunicação pela pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Tratando de alunos com DFM a acessibilidade estrutural é um requisito fundamental para a mobilidade dentro da escola e a acessibilidade funcional para a aprendizagem dos alunos que necessitam de órteses funcionais. De acordo com Guerreiro (2012, p. 227), “não basta a adequação desse espaço para que a inclusão escolar ocorra, é preciso que haja, igualmente, as adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor”, para que a inclusão seja plena.

A acessibilidade estrutural é entendida como, as condições físicas para o acesso, como rampas, barras, elevadores, piso e sinalização tátil, banheiro adaptado, portas e salas de aula amplas, classes com regulagem de altura e inclinação, cadeiras adaptadas, dentre outros, que variam de acordo com a deficiência. A acessibilidade funcional se refere ao uso dos recursos da tecnologia assistiva, órteses funcionais e materiais didáticos pedagógicos adaptados (SCHIRMER et al., 2007).

A capacidade de mobilidade do aluno é um fator importante para ser considerado quando pensamos a estrutura de um ambiente. Na pesquisa os alunos foram questionados se necessitavam de algum auxílio para se movimentar, ir ao banheiro e outras atividades. A maior parte referiu não necessitar de ajuda, apenas a aluna A2, usuária de cadeira de rodas refere que recebe auxílio para entrar e sair do transporte escolar. No entanto o auxílio que ela recebe é do motorista

que precisa carregá-la para retirar da cadeira e colocar no banco do automóvel e vice-versa.

Considerando o conceito abordado anteriormente, a acessibilidade deve proporcionar condições para o livre acesso a todos os locais, inclusive no transporte escolar. A situação apresentada pela entrevistada A2, fere um dos cinco princípios do desenho universal o “Direito a Independência”, apontado por Schirmer et al. (2007), no qual, todos os espaços físicos que o aluno frequenta devem ter condições de acesso que garantam a sua independência.

Prado e Duran (2006, p.331), referem que “as condições de acesso e utilização de todos os ambientes se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados”. No que se refere às Atividades de vida diária (AVD's) em geral os alunos buscam ser independentes em todas as atividades. A aluna A2 é um exemplo, segundo sua mãe ela procura ser independente na maioria do tempo e não gosta que lhe auxiliem. Na escola ela é completamente independente, no entanto, assim como na maioria das escolas visitadas os recursos de acessibilidade arquitetônica são limitados, possuindo apenas rampas, barras e banheiro adaptado.

No caso desta aluna (A2) especificamente o laboratório de informática da escola fica localizado no segundo piso e o acesso se faz somente por escada, quando questionada como ela acessa o segundo piso ela respondeu: “Eu fico no notebook aqui em baixo” (A2), ou seja, a aluna vai para a sala de recursos multifuncionais onde há computadores de mesa e notebook e trabalha separado dos colegas.

Nesta mesma escola, duas alunas com paraparesia de membros inferiores (sequelas de PC), também necessitam acessar o segundo piso para o laboratório de informática e para isso os colegas carregam-nas pelas escadas até o andar superior. Este caso remete a duas situações, a primeira de constrangimento por ter que ser carregada, como se observa na fala:

[...] toda sexta feira subimos para a aula, temos aula de informática e eu penso assim, ‘há coitado do guri tem que estar toda hora me carregando [...]’. Ele me leva no colo, por que eu não tenho como subir degrau, e aí fico assim, eu não queria ter esta doença, não precisava estar toda hora pedindo para ele subir a escada comigo, por que descer escada eu desço mas subir não subo [...] (A3).

A segunda coloca em risco a vida dos alunos, pois estão sujeitos a uma queda. O desenho universal preconiza a segurança quando são desenvolvidos os projetos arquitetônicos do local. Segundo Schirmer et al. (2007), no 5º princípio do desenho universal (Direito a Segurança e conforto), todos os ambientes devem minimizar o esforço físico, e garantir conforto tanto em referência ao material quanto aos espaços e assegurando condições de segurança.

Evidencia-se, no entanto que a realidade das escolas visitadas em sua maioria tem estrutura antiga que foi adaptada ao longo dos anos. Assim como, problemas organizacionais podem estar interferindo nas estratégias para adequação dos ambientes, como a falta de recursos para o investimento em acessibilidade. E, ainda por vezes, as prioridades da gestão escolar e dos próprios governos estaduais ou municipais não estão voltadas às condições estruturais da escola.

Em outro caso de um aluno com PC hemiparética, que necessita de auxílio tanto para as AVD's quanto para sua locomoção na escola, por falta de equilíbrio, a mãe o acompanha até a escola na entrada e saída da aula, segundo a mãe: “Eu venho atrás, eu venho colocar ele na sala de aula, por que ele cai, aí eu venho, estou sempre aqui” (M8). O aluno se desloca para a escola de transporte escolar, que é cedido pela Prefeitura e a mãe como não pode viajar no transporte vai andando até a escola assim que o aluno embarca no transporte. Durante a aula, quando há necessidade de se locomover para alguma atividade ou ir ao banheiro, um colega sempre o acompanha.

Apesar da escola em questão ter os recursos básicos de acessibilidade, barras poderiam facilitar a locomoção do aluno dando-

lhe segurança para se movimentar. Quanto à presença da mãe, a família nem sempre está preparada para receber um filho com uma deficiência e diversas mudanças psicológicas e estruturais precisam ocorrer para o cuidado (BARBOSA; BALIEIRO; PETTENGILL, 2012).

Já no caso de outro aluno usuário de cadeira de rodas, foi observado que ele tem independência total e que a escola, por ser de piso térreo, oferece melhores condições de mobilidade. Em outras escolas os professores foram questionados sobre como se dá o acesso dos alunos nas salas. Estes referiram que as escolas buscam estratégias para suprir a necessidade de maior acessibilidade, como por exemplo, as turmas que possuem alunos com DFM ficam em salas de fácil acesso e com rampa, em um caso a rampa foi construída apenas em uma sala de aula para possibilitar o acesso de um aluno usuário de cadeira de rodas.

A acessibilidade arquitetônica muitas vezes esbarra em questões financeiras e repasse de recursos públicos. Todavia, o Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, definiu e regulamentou, os prazos para que os estabelecimentos se adequassem as condições de acessibilidade (PRADO; DURAN, 2006). As autoras enfatizam que este decreto incluía as seguintes atribuições ao poder público (que inclui, estados e municípios): garantia de logradouros e equipamentos livres de barreiras, serviços de transporte acessíveis, comunicação e sinalização dos logradouros e equipamentos (PRADO; DURAN, 2006, p.332).

Além disso, a legislação determina que ocorra o repasse de recursos financeiros para a Educação Básica por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fundeb) e contrapartidas do estado e município para manutenção da escola como um todo. Neste sentido uma professora relata que a própria escola busca recursos para garantir o mínimo de condições para atender seus alunos:

Precariamente mas sim, por que muitas destas coisas foi a própria diretora que tentou construir, claro que, por exemplo,

em relação ao piso, isso tudo deveria ter uma infraestrutura muito melhor por parte da prefeitura, mas já que o espaço que temos é este... Tanto é que, na sala onde o aluno cadeirante tem aula, somente aquela sala tem rampa, mas nenhuma outra tem, e foi a diretora que providenciou (P9).

No que se refere ao conhecimento dos professores sobre acessibilidade, apesar de ser um conceito difundido há pelo menos 20 anos na literatura, os professores pesquisados parecem não ter uma definição estabelecida sobre o assunto. Quando questionados se a escola tem condições de acessibilidade, as respostas foram controversas e variadas, alguns referiram que sim, pois possuíam rampas, barras e banheiro adaptado. Ou seja, a acessibilidade se restringiu a presença destes três itens. Este fato pode ser observado na seguinte entrevista:

Acho que tem, nunca parei para pensar, tem a rampa, tem o banheiro especial, acho que tem só que a sala de aula não poderia ser cheia, porque se ele vai bater em todas as classes toda hora que for passar, fica complicado não é (P1).

Apesar do desconhecimento sobre acessibilidade presente na fala da professora P1, ela reconhece que a acessibilidade da escola deveria ser repensada. Outros, assim como esta professora, reconhecem que a escola ainda necessita de mais recursos para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência em geral, não apenas os com DFM: “Olha, eu acho fraca, porque só tem a rampa, se a gente for ver o banheiro, por exemplo, é um banheiro normal pra ela...” (P5- Neste caso a aluna tem como deficiência o nanismo).

A escola aqui é apertada, nós temos aqui, você pode ver que é tudo fechado, é uma coisa complicada, os colégios no geral, sabe, não é muito preparado o ambiente para o cadeirante, para o deficiente no geral (P4).

Um fator observado por uma professora que tem 40 anos

de experiência e trabalhou em outras escolas do município é que os recursos para acessibilidade funcional são disponibilizados as escolas de acordo com a necessidade dos alunos, ou seja, quando são matriculados alunos com determinada deficiência a escola solicita os recursos de que necessita para acolher o aluno.

A acessibilidade neste estudo, não foi estudada com rigor metodológico que o tema necessita, com análise criteriosa dos espaços (medidas, por exemplo). Entretanto, com as entrevistas foi possível identificar que ainda existem carências quanto aos espaços escolares e quanto às atitudes que favoreçam a acessibilidade. Neste sentido sugere-se que novos estudos sejam realizados, seguindo as normas preconizadas pela legislação (ABNT 9050) BRASIL, 2004) e sejam executados por profissionais das diversas áreas da educação, como a Educação Especial, quanto das engenharias, arquitetura, design ou profissionais da saúde como o fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, profissões estas que se ocupam mais diretamente com os ambientes e a mobilidade.

UNIVERSIDADE E ESCOLA

Todas as reflexões sobre acessibilidade estrutural aqui realizadas remetem ainda ponderar sobre como a universidade enquanto local de construção do conhecimento pode auxiliar tanto em termos de mudança de concepções acerca da inclusão, mas também da criação de diferentes estratégias e parcerias para melhorar as condições de acesso na escola.

Esta preocupação vem sendo abordada na literatura e nas políticas públicas, considerando os processos de democratização do acesso, permanência e qualidade do ensino. Permeiam esta discussão as relações estabelecidas entre a universidade e a escola, no que se refere à colaboração de ambas para o desenvolvimento de estratégias que culminem em melhoria da qualidade do ensino, tanto para a escola quanto para a universidade (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN,

2014).

Neste sentido o município em questão é cede de uma universidade pública e instituições privadas e por isso privilegiado. Assim parcerias precisam ser desenvolvidas com o município para auxiliar a elaboração de estratégias sustentáveis de ação para a acessibilidade. Isto considerado, pois a Universidade além do compromisso de formar profissionais para o mercado de trabalho e para a pesquisa tem um papel social na comunidade onde ela está localizada, ancorado pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Rocha e Miranda (2009), a universidade tem papel social fundamental como local de produção do conhecimento e intervenção social, desta forma precisa atuar como um modelo de igualdade de oportunidades, haja vista as práticas segregadoras, as desigualdades, e o padrão de normalidade ainda presente na sociedade brasileira, especificamente.

Além do papel da instituição, o processo de inclusão, independente do nível de ensino, requer que os educadores estejam continuamente informados sobre as necessidades dos alunos com deficiência e os recursos que estão dispostos para melhor atender estes alunos, garantindo seu aprendizado, autonomia e independência (ROCHA; MIRANDA 2009). Este talvez seja o papel da universidade na escola, além de produzir novos conhecimentos, auxiliar a escola para melhor atender os alunos com deficiência.

Considerando que pensar a acessibilidade estrutural remete refletir as condições financeiras para tanto, a universidade em parceria com estas instituições, tem condições para desenvolver estratégias sustentáveis para melhoria do acesso na escola. A acessibilidade sustentável se dá pela implementação de novas alternativas tecnológicas ambientalmente amigáveis, que permitam a reutilização de materiais disponíveis promovendo melhores condições ambientais quando atua sobre o desperdício de materiais.

Diversas são as parcerias que a universidade e escola poderiam estabelecer para cumprir seu papel social. Para isto a ampliação

do encontro entre estes locais deve ser perpetuada e aprimorada permitindo o desenvolvimento de saberes compartilhados, a fim de pensar a inclusão não apenas das pessoas com deficiência física motora, como abordado neste artigo, mas de todas as pessoas que possuam uma deficiência e que necessitem de condições de acesso adequado para a igualdade de oportunidades.

CONCLUSÃO

A acessibilidade perpassa o acesso nos diversos ambientes e condições de uso de materiais. Além disso, as atitudes frente às deficiências são importantes fatores a ser considerados para garantir o direito de acesso. Nesta pesquisa as escolas têm buscado se adequar para atender as necessidades dos alunos, todavia a dificuldade ainda esbarra em financiamento e mudança atitudinal.

Neste sentido o conhecimento produzido em parceria, da universidade com a escola, por meio da pesquisa científica e de atividades de extensão, por exemplo, poderia ser uma estratégia eficiente de mudança de paradigmas, concepções e condições de acessibilidade, principalmente para as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALPINO, Â. M.S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta: Acessibilidade e Participação do aluno com paralisia cerebral em questão.** 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em:<<http://www.bdtd.ufscar.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO. Associação Médica Brasileira. **Paralisia Cerebral – Membros Superiores:** Reabilitação. Elaborado por: Arakaki VC et al. In: Projeto Diretrizes da Associação Médica Brasileira. 2012. Disponível em: <<http://www.projetodiretrizes.org.br/>> Acesso em: 15 fev.2014.

BARBOSA, M.A.M; BALIEIRO, M.M.F.G; PETTENGILL, M.A.M. Cuidados Centrado na Família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n.1, p.194-199, jan./mar.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70 ed, 2011.

BATTISTEL, A.L.H.T. Deficiência Física. In: SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento educacional Especializado**. Contribuições para a prática Pedagógica. Ministério da Educação-Brasil, Santa Maria/RS, 2012. p.112-150.

BRASIL. **Decreto nº5.296** de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL, Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2014.

CARDOSO, V.; REIS, A.P.; IERVOLINO, S. A. Escolas promotoras de saúde. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 18, n. 2, p.107-115, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 01 fev.2014.

CASTRO, S.S. et al. Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.8, p. 1773-1782, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n8/06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

DIAMENT, A.; CYPEL, S.; REED, U.C. **Neurologia Infantil**. 5. ed. v. 1, 2. São Paulo: Atheneu, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações**. Caderno

do Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 10, n° 1, jun. 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/1647>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

GUERREIRO, E.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. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

GUYTON, A.C; HALL, J.E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MELO, F.R.L.V; PEREIRA, A.P.M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106. jan\mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PRADO, A.R.A.; DURAN, M.G. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino. In: BRASIL, Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva direito a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SCHIRMER, C. R. et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Física. Brasil, Ministério da Educação (Org.), SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

TAGLIARI, C.; TRES, F.; OLIVEIRA, S.G. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociências**, v. 14, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 dez.

2013.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A.L. Intervenção universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12751>. Acesso em: 13 fev. 2015.

Educação inclusiva e a formação docente: reflexões sobre a aproximação universidade-escola e as implicações para o trabalho dirigido ao aluno com altas habilidades/superdotação

Priscila Fonseca Bulhões

Mestranda em Educação/UFSM. priscilafonsecas@yahoo.com.br

Taís Marimon Barbieri

Licenciada em Educação Especial e Pós-Graduanda em Gestão Educacional/
UFSM. tais.marimon@hotmail.com

Tatiane Negrini

Doutora em Educação/UFSM. tatinegrini@yahoo.com.br

Leandra Costa da Costa

Doutoranda em Educação/UFSM. lcostadacosta@hotmail.com

Soraia Napoleão Freitas

Professora Pós-doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM. soraianfreitas@yahoo.com.br

A proposta de educação inclusiva é, dentro das perspectivas contemporâneas, uma luta na educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD), os quais têm direitos dentro da escola regular, sendo estes os sujeitos da educação especial. Considerando o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estes alunos devem receber a atenção necessária em sala de aula assim como o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.

Os alunos com AH/SD estão entre estes sujeitos da educação especial, aos quais podem ser organizadas diversas estratégias para a identificação, acompanhamento e atendimento educacional na escola, a fim de reconhecê-los e oportunizar uma educação qualificada aos mesmos. No entanto, comumente estes alunos permanecem “invisíveis” no contexto educacional, pois não são reconhecidos ou, mesmo sendo identificados, não recebem o acompanhamento educacional necessário para o avanço em suas potencialidades.

Para que estas ações inclusivas possam ser concretizadas na prática educacional, acredita-se na necessidade de formação docente para tal, tanto para o professor da sala de aula assim como ao professor da educação especial, visto que são estes profissionais que possuem o contato direto com o aluno e podem contribuir diretamente para o seu crescimento pessoal, intelectual, emocional, etc.

Com isso, este artigo possui como objetivo geral discutir a necessidade de formação docente na construção de uma proposta de educação inclusiva para estudantes com AH/SD, articulando universidade e escola.

Este trabalho surgiu a partir das experiências vivenciadas no projeto de pesquisa “Acessibilidade na Educação”, coordenado pela professora Doutora Soraia Napoleão Freitas da Universidade Federal de Santa Maria. Esse projeto faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), liderado pela mesma professora, o qual vem desenvolvendo pesquisas significativas no

campo da educação especial e das AH/SD.

Esta vinculação da Universidade, através do projeto de pesquisa, com ações junto às escolas regulares, proporcionando também atuações de formação docente, possibilita que estes profissionais da educação básica tenham maior contato com o tema das AH/SD, a fim de construir práticas mais atentas às necessidades educacionais destes alunos.

Este texto segue uma abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. De acordo com Minayo (2004, p.21-22), “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desse modo, a pesquisa qualitativa é levada em consideração neste estudo, acreditando que um olhar aos aspectos subjetivos envolvidos neste debate podem apontar considerações relevantes ao estudo.

É realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando-se em obras relevantes da área leituras e estudos que se relacionam com o tema. Segundo Oliveira (2008, p. 69), “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”.

Também este estudo caracteriza-se como descritivo, uma vez que se faz uma relação com os aspectos observados nas ações dos pesquisadores e acadêmicos do projeto de pesquisa “Acessibilidade em Educação” da Universidade Federal de Santa Maria, com o qual foi possível um contato com instituições escolares a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas de acessibilidade para os alunos com AH/SD. Oliveira (2008, p. 68) menciona:

A pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais,

econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Também é utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos, transformações, reações químicas para explicação de diferentes fatores e elementos que influenciam em determinado fenômeno.

Com isso, com esta abordagem, será debatido ao longo deste artigo o objetivo proposto, focando na necessidade de formação docente para o atendimento ao aluno com AH/SD. Neste sentido, a vinculação entre universidade e escola é um potencializador de ações de acessibilidade, uma vez que é nesta interlocução entre estes sistemas de ensino que se podem concretizar ações de formação continuada a estes alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÕES PERTINENTES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM AH/SD

Pensar em uma educação inclusiva vai além dos registros legais que nos guiam quanto aos direitos dos alunos com AH/SD. É necessária a aceitação no âmbito escolar e social, possibilitando seu acesso ao conhecimento. Segundo Santos (2002, p. 113), ao discutir sobre a Declaração de Salamanca, expõe o contexto da educação inclusiva dizendo que ela “resignifica a educação especial dentro da proposta de Educação para Todos, (...) deve atender a todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo (...”).

Hoje a discussão sobre educação inclusiva toma uma proporção ainda maior, uma vez que todos os alunos têm direito a estar na escola. No entanto, não pode-se esquecer que dentro de uma proposta de educação inclusiva, alguns alunos são público-alvo das ações da educação especial, aos quais são direcionadas determinadas ações para que se busque sua inclusão.

Rodrigues (2006) vai ao encontro de Santos (2002) quando

discorre acerca da escola que pretende seguir com a proposta da educação inclusiva deve criar alternativas (políticas, culturais e operacionais) para que o aluno possa participar ativamente de sua formação, construindo e compartilhando os conhecimentos adquiridos atingindo assim, a qualidade acadêmica sem discriminação.

Nesta perspectiva, Negrini e Freitas (2008) realizam uma abordagem comparativa sobre a proposta de integração e a inclusão educacional, problematizando que a

proposta da integração, que anteriormente vinha sendo posta em prática nas escolas regulares e somente recebia o aluno, sem a preocupação em realizar a sua adaptação, mas deixando à ele sua própria adaptação ao sistema. Ao contrário, a inclusão educacional tem em vista a participação de todos os alunos, numa estrutura que considera as características, os interesses e os direitos de cada um (NEGRINI, FREITAS, 2008, p. 275).

Percebe-se que a educação inclusiva busca compreender as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar. Portanto, respeitar as diferenças sociais e culturais são primordiais para que haja de fato uma educação de qualidade e inclusiva, contudo, para que isso ocorra, é necessário trabalhar a base, ou seja, desenvolver um trabalho de formação continuada para o professor (re) conhecer seu aluno, bem como valorizar e estimular seu potencial elevado.

FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: PERCURSOS PARA A INCLUSÃO

Nos últimos anos, vem ocorrendo mudanças significativas no âmbito social, político e econômico, transformando profundamente o papel da escola e consequentemente o trabalho do professor, sua figura e o valor atribuído à educação.

Uma das principais mudanças refere-se ao movimento que surgiu

em nosso País para assegurar o direito da cidadania e de educação para todos, através da inclusão de populações historicamente esquecidas no sistema educacional brasileiro, dentre elas os alunos com AH/SD.

Nesse contexto, a formação de professores vem sendo apresentada pelas discussões recentes como tema de importância fundamental no processo de inclusão e atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando-se que o objetivo da escola na sociedade moderna ainda é a escolarização, e em muitos casos a preparação do estudante para o trabalho, é possível mencionar que muito da educação propriamente dita que uma criança recebe vem da família, mas precisa-se destacar que atualmente uma parte significativa dessa educação também advém dos recursos tecnológicos que a mesma utiliza, ficando a escolarização sob a responsabilidade da escola.

Portanto, o professor deve estar aberto às mudanças, facilitando o processo de ensino e aprendizagem a partir da produção do conhecimento, buscando promover um espaço propício para o desenvolvimento de um sujeito ativo, em constante interação pelo mundo, no qual o processo de descoberta, de intuição e de criatividade representam elementos privilegiados desta construção.

A condição de possibilitar ao aluno diferentes espaços de aprendizagem se constitui em uma função importante que o professor deve realizar, contribuindo assim com o desenvolvimento, enriquecimento dos potenciais e valorização das habilidades de alunos com AH/SD.

Ao nos referirmos sobre as condições ao desenvolvimento desses talentos na escola no que se refere aos professores, destaca-se Alencar (2001, p.66) quando menciona que:

O perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que

hoje não somos capazes de antecipar.

A formação de professores atualmente está sendo questionada constantemente a respeito do seu papel e da qualidade de aprendizagem que proporciona. Perrenoud (1994) menciona as novas atribuições da escola, destacando que hoje não lhe cabe tão somente ensinar, ler, escrever e contar, pois seu papel ampliou-se, englobando a tolerância, o respeito às diferenças, a coexistência, o raciocínio, a comunicação, a cooperação, a mudança e a ação de forma eficaz.

Nesse sentido, Alencar (2001, p.60) destaca a necessidade de repensar o sistema educacional:

É necessário repensar a educação no que diz respeito ao conteúdo e à forma como este vem sendo trabalhado (muito voltado para a reprodução e memorização). Sabe-se que hoje não basta o conhecimento: de fundamental importância é exercitar a capacidade de pensar, imaginar e criar. É preciso ampliar o leque de habilidades a serem estimuladas e acentuar a satisfação e prazer de aprender a criar.

Dessa forma, para que realmente ocorra o desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas para alunos com AH/SD objetivando uma escolarização de qualidade, são urgentes algumas medidas fundamentais como a capacitação dos professores do ensino regular que trabalham na Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Corroborando com essa ideia, Mezzomo (2011, p.178) destaca:

Para que o aluno com altas habilidades/superdotação tenha seu direito à educação de qualidade atendido são necessários cursos de formação na área das altas habilidades/superdotação, muita informação sobre estes alunos, a presença dentro da escola, de uma equipe multidisciplinar atuando diretamente com os professores, com o aluno e a família do mesmo. Além do mais é imprescindível o trabalho conjunto entre professor

do ensino regular e o professor, ou profissional especializado em Altas habilidades/Superdotação.

Portanto, é fato que os professores só poderão adotar uma nova postura se a sua formação inicial for aprimorada buscando um aperfeiçoamento na qualidade de ensino oferecida o que poderá se refletir para os demais alunos e não somente para os alunos com AH/SD, vislumbrando possibilidades de aprendizagem diferenciadas, respeitando diferenças e valorizando habilidades.

COMPREENDENDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR MEIO DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS RELEVANTES

Objetivando apresentar a concepção, adotada pelas autoras deste artigo, acerca da terminologia “altas habilidades/superdotação”, entende-se como necessária inicialmente, mesmo que de forma breve, a exposição do conceito de inteligência que orienta o presente trabalho, bem como as demais pesquisas, desenvolvidas pelo já referido projeto, as quais antecedem e originam este estudo.

Dessa forma, cabe expor a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994a; 2000) a qual, rompendo com o paradigma da unicidade, imodificabilidade e mensurabilidade da inteligência, por meio de testes psicométricos, propõe um novo e desafiador entendimento acerca do conceito de inteligência. Gardner defende que a mente possui várias inteligências e não somente uma, como foi retratada por vários séculos. Para o autor, inicialmente, a inteligência foi definida como uma “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1994b, p.14).

Após anos de estudos e pesquisas empíricas Gardner (2000, p. 46-7) reformulou o conceito anterior refinando sua definição

entendendo-a como sendo

[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais - neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Nesse sentido, pode-se inferir que é de grande importância o papel do meio social para o desenvolvimento dos potenciais de todas as pessoas, sobretudo dos sujeitos com AH/SD, pois do contrário suas habilidades poderão ficar “adormecidas” se o ambiente (família, escola e sociedade) não propiciar oportunidades e estímulos condizentes com sua real capacidade e suas necessidades específicas de aprendizagem.

Conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994a), são sete as inteligências notificadas pelo autor, a saber: Linguística, Lógico - Matemática, Espacial, Corporal - Cinestésica, Musical, Interpessoal e Intrapessoal. Mais tarde, após novos estudos, Gardner descreveu outro tipo de Inteligência: a Naturalista e recentemente a “Inteligência Existencial” contudo, segundo o autor, não pode-se compreendê-la definitivamente como sendo uma inteligência até serem realizados mais estudos.

Partindo das contribuições da Teoria das Inteligências Múltipla para o entendimento acerca do conceito de inteligência, pode-se articulá-lo com as contribuições de Renzulli, no que cerne a sua Teoria dos Três Anéis (1986, 2004), para definir o que o autor chama de “comportamentos superdotados” bem como de que forma as habilidades podem ser melhor desenvolvidas tendo como proposta o enriquecimento desses sujeitos (e de todos os outros), no âmbito escolar.

A Teoria dos Três Anéis, representada pela interseção de três anéis que se articulam entre si, é composta por grupos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa, e criatividade. Os sujeitos que são capazes de apresentar a intersecção destes traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente significativa da realização humana, são considerados sujeitos com AH/SD, necessitando, portanto, de atendimento educacional específico que venham a atender suas demandas educacionais especiais.

A identificação destas características singulares não tem o intuito de rotular, tampouco estigmatizar as pessoas que as possuem, mas sim tem o objetivo de dar oportunidade para que estas possam se desenvolver em um ambiente que acolhe sua diferença, reconhece suas necessidades individuais, e valoriza seu alto potencial. Nesse sentido, a identificação almeja que, após identificados, estes sujeitos compreendam melhor suas habilidades e que tenham do ambiente o estímulo adequado para transformá-las, através de ações pedagógicas condizentes às suas peculiaridades, em capacidades auto realizadoras, úteis e socialmente valorizadas.

Renzulli (2004, p.6) apresenta algumas finalidades para a identificação e o atendimento das pessoas com AH/SD, referindo que “a primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente”.

Consonante ao que defende Renzulli, Freitas e Perez (2012) apontam que a identificação, especificamente nos adultos, tem o intuito de promover e fortalecer a construção de uma identidade sadia como Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) e pode ser utilizada no ambiente de trabalho, para reorganização e reacomodação das pessoas em cargos e funções mais apropriados, tanto para esta quanto para sua empresa.

Portanto, comprehende-se que a identificação é um direito da pessoa, criança, adolescente e/ou adulto com AH/SD, pois a

identificação, no contexto escolar, não se pauta no entendimento de um fim em si mesmo, mas sim um meio para se atingir um determinado fim, ainda maior: o atendimento pedagógico conforme suas demandas e necessidades educacionais específicas, através de uma proposta de enriquecimento curricular – ou extracurricular.

Para operacionalizar uma proposta que viesse a atender o objetivo supracitado, Renzulli (1986) desenvolveu o que denominou de Modelo Triádico de Enriquecimento.

Este Modelo sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III. Conforme Renzulli (2004), a essência desse modelo está em:

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III. (RENZULLI, 2004, p. 87).

Nesse sentido, as atividades de enriquecimento do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

O objetivo das atividades do Tipo II, conforme Chagas; Maia-Pinto; Pereira (2007, p.61) “é desenvolver nos alunos habilidades de ‘como fazer’, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos”.

Por fim, no Tipo III visa-se, segundo Chagas; Maia-Pinto; Pereira (2007, p.62)

[...] a investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas. O aluno, após passar por este tipo de experiência, deverá ser capaz de agir, sentir e produzir como um profissional de uma área específica do conhecimento.

Considerando a importância da identificação das AH/SD e do enriquecimento curricular para a construção de uma proposta inclusiva “na” escola, “pela” escola e “para” todos, e tendo em vista que os estudantes com AH/SD correspondem ao público-alvo da Educação Especial, e portanto têm direito de serem assistidos conforme preconiza as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz necessário que a formação docente, inicial e continuada, dos professores de todas as áreas comtemple a problemática das AH/SD.

Nesse sentido, espera-se que por meio de uma formação docente de qualidade os futuros e atuais educadores “desconstruam” os mitos que permeiam, grande parte do imaginário social, a respeito das AH/SD, a fim de que a escola e a universidade possam aproximar-se de um processo inclusivo, no qual todos os estudantes são vistos, reconhecidos e valorizados.

Sendo assim, vincula-se esta discussão a algumas vivências do projeto de pesquisa “Acessibilidade em Educação”, uma vez que, por meio deste projeto, procura-se manter contato com professores de algumas escolas públicas de Santa Maria que possuem alunos (*a posteriori* identificados) com AH/SD, com o objetivo de propor encontros para debate acerca do tema. Busca-se com isso, qualificar a formação destes professores, com intuito de que possam vir a observar com maior atenção os comportamentos dos alunos com AH/SD,

procurando não somente identificar seus potenciais, como também estimulá-los, enriquecendo assim suas habilidades.

Portanto, acredita-se que a vinculação da universidade com a escola, por meio do projeto mencionado, potencializa a discussão a respeito da formação docente, uma vez que para um trabalho qualificado junto aos alunos com AH/SD é necessário um conhecimento sobre o assunto, assim como possibilidades de uma formação continuada aos professores.

CONCLUSÃO

Após as discussões realizadas sobre quem são os “nossos” alunos com AH/SD, enfatizando sobre suas singularidades e discutindo sobre seu processo de inclusão dentro da educação básica, concluímos que não existem fórmulas prontas para que se desenvolva um trabalho de ensino aprendizagem eficiente e satisfatório. A escola deve, primeiramente, oferecer ao seu professor a oportunidade de conhecer este sujeito, para que ele possa valorizar as potencialidades e desenvolver suas habilidades.

Como já foi referido, as propostas de enriquecimento curricular e extracurricular, que são propostas por Renzulli (2004), podem ser desenvolvidas pelo professor da classe comum de ensino e pelo professor especialista. Esse atendimento não deve ficar restrito somente na sala de recursos multifuncionais, devemos construir esse conhecimento juntos, aliando aluno, professor da sala comum e professor da sala de recursos. Desta maneira conseguiremos, provavelmente, que de fato a educação inclusiva se efetive para o aluno com AH/SD. Com isso, a aproximação entre universidade e a escola pode favorecer um trabalho eficaz para a qualificação da formação docente tendo em vista o atendimento aos alunos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/superdotação**: atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994a.

_____. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Intelligence Reframed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MEZZOMO, Gislaine Gundel. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, V. R e FREITAS, S. N. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação**: Conversas e Ensaios Acadêmicos. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão

de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista **Educação Especial** n. 32, p. 273-84, 2008, Santa Maria.

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

PERRENOUD, P. A escola deve seguir ou antecipar as mudanças na sociedade? In: THULER, M. G. e PERRENOUD, P. **A escola e a mudança**. Lisboa: Escolar Editora, 1994, p.11-31.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS, S. **The triad reader**. Mansfield Center (CT) : Creative Learning Press, 1986. p.2-19.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, v. 52, n. 1, jan./abr. 2004.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In:

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

PARTE 4

UNIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE

Observando a acessibilidade em MOOCs: um olhar sobre o percurso vídeoaula

Ana Cláudia Pavão Siluk

Doutora em Informática na Educação, UFSM.
anaclaudiaoliveira.pavao@gmail.com

Ângela Balbina Picada Roveder

Prof^a Esp. UFSM, angelapicada@yahoo.com.br

Bárbara Zanini Panta

Prof^a Esp. UFSM, babi.zanini@hotmail.com

Com o desenvolvimento das tecnologias educacionais em rede, surgem novas plataformas educacionais que visam potencializar processos de ensino e aprendizagem mais livres e abrangendo um grande número de alunos. Um exemplo deste desenvolvimento é o recente surgimento dos MOOCs(Massive Open Online Courses) que, de acordo com Cairo (2013), possibilita a centenas de pessoas, em qualquer lugar do mundo, participarem de cursos em universidades renomadas pela modalidade de educação a distância.

De acordo com Dal Forno (2013), a educação a distância cresceu de maneira rápida nos últimos anos atendendo a uma demanda maior e “expandindo-se pelos diversos setores e espaços, a fim de contribuir para a democratização do acesso à educação”. Diante deste conceito, entende-se a necessidade de verificar a acessibilidade destes cursos, compreendendo o significado da sua natureza massiva e se este termo contempla também as pessoas com deficiência. Pretende-se entender se este caráter democrático abrange todas as instâncias, inclusive contribuindo com a inclusão social.

O principal objetivo deste trabalho é analisar se os conteúdos dos cursos em plataformas MOOC são acessíveis a todos que deles quiserem participar. Partindo do princípio que estes cursos são abertos, massivos e proporcionam cursos e aulas de universidades renomadas a pessoas que não poderiam cursá-los presencialmente, buscamos entender se as pessoas com deficiência também podem ter acesso a estas oportunidades.

Segundo Dal Forno (2013) a educação aberta, de uma maneira geral, traz como característica comum a “remoção de barreiras de acesso à educação, desde físicas, temporais, individuais, sociais e de aprendizagem”. Portanto, procura-se com esta pesquisa, analisar se existem barreiras a ser removidas que impeçam uma pessoa com deficiência de ter acesso a educação aberta e de qualidade, e principalmente, se poderão assistir às aulas disponibilizadas pelos cursos para que possam realizar as atividades que lhe são propostas.

Foram alvos deste estudo algumas das principais plataformas

que oferecem MOOCS. Esta escolha baseou-se no estudo de Panta (2013), que elenca sete plataformas de MOOC. Destas sete plataformas, selecionaram-se aquelas que disponibilizam cursos na área da educação, ou seja, Coursera¹, EdX², NovoEd³ e Veduca⁴.

Para analisar a acessibilidade dos MOOCs destas plataformas elencaram-se os validadores, Hera⁵ e Da Silva⁶, utilizados para a análise inicial das plataformas. Tendo por base os relatórios gerados por estes avaliadores, realizou-se uma pesquisa descritiva exploratória possibilitando uma avaliação geral das plataformas analisadas e, posteriormente, uma análise mais aprofundada de um dos principais recursos de ensino e aprendizagem presentes em todos os MOOCs analisados: as vídeoaulas.

De acordo com Santarosa e Conforto (2002) as diretrizes de acessibilidade para conteúdos da Web procuram contemplar as especificidades das pessoas com deficiência na interação com recursos da internet. Tendo em vista a importância de se ter um olhar mais aprofundado no que diz respeito à acessibilidade dos recursos da Web, neste caso os MOOCs, utilizou-se as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdos (WCAG 2.0) para fazer tal análise.

MOOCs

Segundo Cairo (2013), os MOOCS (Massive Open Online Courses), são cursos online dos quais qualquer pessoa pode se inscrever, pois costuma ser gratuito e de fácil acesso. Este modelo de curso a distância traz a possibilidade a muitas pessoas, de realizarem

1 www.coursera.com

2 www.edx.com

3 www.novoed.com

4 www.veduca.com.br

5 www.sidar.org/hera

6 www.dasilva.org.br

cursos em universidades reconhecidas mundialmente e possibilita um grande compartilhamento de informações e troca de conhecimento. Os MOOCs estão totalmente ligados à autonomia dos alunos que dele participam, enão exigem formações prévias ou diplomas para a matrícula.

No Brasil, os MOOCs surgiram em 2012 e apesar de poucas universidades brasileiras utilizarem estes cursos, Santos (2013) afirma que o Brasil é o terceiro país com o maior número de alunos registrados na plataforma Coursera, sendo 4% dos seus quatro milhões de alunos inscritos. Os MOOCs em sua maioria foram criados no idioma inglês, entretanto cursos como os da Universidade de Stanford e da Virginia, que utilizam a plataforma Coursera, são traduzidos para o português por pessoas voluntárias.

De acordo com Izumi (2013), apesar dos MOOCs terem fácil acesso, serem em sua maioria gratuitos e trazerem conteúdos de qualidade, é preciso muita disciplina por parte do aluno. Esta disciplina envolve participação em várias ferramentas, como fórum; assistir muitas vídeoaulas e realizar questionários; ler livros e textos longos; além de elaborar projetos e trabalhos científicos. Conforme Cairo (2013), os MOOCs se diferem dos cursos a distância principalmente pela quantidade de alunos matriculados em um único curso, mudando a dinâmica e metodologia.

O perfil dos alunos que participam ou pensam em participar de um MOOC deve ser baseado na autonomia, autodisciplina e organização. Apesar da fácil matrícula e da mínima exigência de currículo e conhecimentos prévios, para levar um curso como este adiante é preciso organizar um roteiro de estudos e seguir com disciplina.

Segundo Barin e Bastos (2013), “O que diferencia um MOOC de uma iniciativa tradicional de EaD é principalmente sua abrangência, visto que são planejados para atender a um número elevado de estudantes, além de serem em sua maioria gratuitos e de curta duração”. Este caráter massivo pode trazer uma impressão de baixa interatividade e de características mais passivas no processo de ensino e aprendizagem, entretanto não é o que se percebe ao analisar

as metodologias utilizadas nestes cursos.

A desconfiança sobre qualidade se estende atualmente a cursosa distância, inclusive sobre os MOOCs, pois ainda existe o preconceito de que curso a distância, de caráter massivo, tenha menos interatividade e maior evasão, do que o presencial. Podemos perceber, no entanto, que existe a oferta de cursos a distância de má qualidade que contribuem para este pensamento, do mesmo modo que podemos encontrar em cursos presenciais. Portanto, essas características não são exclusivas da modalidade de oferta de curso.

PLATAFORMAS MOOCs ANALISADAS NA PESQUISA

Plataforma EdX

A plataforma edX foi instituída em 2012 e, segundo reportagem da Revista Veja (2013), as Universidades americanas Harvard e MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) foram quem a fundaram, ofertando cursos na área de Ciências da Computação, Direito e História. Conforme descrito na Plataforma edX (2013) os cursos são, ao mesmo tempo, interessantes e rígidos quanto à exigência dos alunos e são utilizadas ferramentas como vídeos e laboratórios de jogos para a construção da aprendizagem, assim como aulas virtuais.

Outros recursos também são utilizados, como os fóruns, redes sociais, textos colaborativos (Wikis), e os alunos podem acompanhar seu progresso nos cursos por meio de um guia de currículo.

Os cursos são, em sua maioria, divididos em módulos e duram de 4 a 12 semanas, entre palestras, aulas, trabalhos e avaliações virtuais. Vale destacar que as aulas em vídeo, principal recurso utilizado para exposição de conteúdo, podem ser controladas pelos alunos. Este controle vai da velocidade e pausas até tamanho de tela e de fonte na legenda.

Plataforma Coursera

A Coursera, segundo Dal Forno e Knoll (2013), é uma das plataformas MOOC mais conhecidas no mundo, e no Brasil traz conteúdos traduzidos para o português de universidades como Columbia, Michigan, Stanford, Princeton, entre outras. Conforme observado na própria plataforma Coursera, as aulas acontecem sob a forma de palestras de professores destas universidades e os alunos podem aprender no seu ritmo, com variadas alternativas de construção do conhecimento utilizando de ferramentas disponibilizadas pelos cursos.

De acordo com a Revista Universia Brasil (2013), cursos oferecidos sobre variados temas foram lançados totalmente traduzidos para o português em 2013 e também neste ano a plataforma iniciou a utilização do sistema híbrido de aprendizagem, no qual os professores utilizam os MOOCs do Coursera como complemento de suas aulas presenciais.

A avaliação quantitativa não é o foco dos cursos disponibilizados pelo Coursera, uma vez que seu principal objetivo é a condução da aprendizagem pelo próprio aluno por meio de exercícios interativos e avaliações por pares. As vídeoaulas têm opções de pausas e interações quando são ao vivo, sempre com o intuito de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Plataforma NovoEd

Criada pela universidade de Stanford, a plataforma NovoEd oferece cursos gratuitos baseados no trabalho colaborativo e em equipe, tendo como foco principal os alunos e sua aprendizagem realizada com a interação.

Conforme descrito na plataforma NovoEd, os cursos oferecidos priorizam o pensamento crítico e criativo dos alunos, realizados com

interação e trabalho colaborativo no ambiente. Este trabalho acontece sob a forma de jogos interativos, solução de problemas em equipe e o estímulo à socialização e comunicação.

Assim como a plataforma Coursera, a NovoEd é utilizada por alunos de cursos presenciais das universidades criando também um sistema híbrido de aprendizagem. A utilização do recurso vídeoaula nos cursos tem a finalidade de apresentar o conteúdo previsto de uma maneira mais interessante do que apenas a leitura de materiais.

Plataforma Veduca

A Plataforma Veduca, no Brasil, tem parceria com a USP (Universidade de São Paulo) e também vem ofertando cursos com outras universidades. Conforme descrito na plataforma, os cursos são organizados por área de conhecimento e são organizados por vídeoaulas disponibilizadas na plataforma.

Nestas aulas o aluno pode realizar anotações, construindo uma espécie de linha do tempo, para que possa acompanhar seu desenvolvimento dentro do curso escolhido. Para obter certificação e testar os conhecimentos adquiridos com o curso, é necessário realizar exames e atividades que irão comprovar o aproveitamento do conteúdo estudado.

Os cursos do Veduca não têm data certa para iniciar ou terminar, o que indica que o aluno poderá controlar seu ritmo de estudo e ir passando as etapas conforme achar melhor, o que exige também alto grau de autonomia.

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo da Web (WCAG)

A fim de padronizar os critérios utilizados para avaliar a acessibilidade dos MOOCs, as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdos da Web (WCAG) serviram como parâmetro tanto na análise geral das páginas dos cursos quanto para a análise manual mais detalhada do recurso videoaula.

A pesquisa contempla estas diretrizes por se destinarem especificamente a conteúdos da Web, conferidas a todos os criadores e programadores de páginas, sites e outros ambientes da Internet. Existem duas versões destas diretrizes que são utilizadas pelos validadores de acessibilidade e por quem avalia manualmente páginas da Web, a versão WCAG 1.0 e a versão WCAG 2.0. O validador Hera, utilizado na pesquisa, avalia os sites de acordo com a versão 1.0 das diretrizes. Já o validador DaSilva, também utilizado nesta pesquisa, oferece ao usuário a opção de escolha entre as duas versões, e para essa pesquisa optou-se pela versão 2.0. Para a análise mais detalhada da acessibilidade do recurso vídeoaula, foram utilizadas as diretrizes WCAG 2.0, elencando-se os princípios que cabiam analisar o referido recurso.

Conforme descrito no site da WorldWide Web Consortium (W3C), organização de padronização da Web que desenvolveu a WCAG, estas diretrizes explicam como produzir conteúdos para a Web que sejam acessíveis às pessoas com deficiência. As diretrizes WCAG, segundo a W3C são voltadas para desenvolvedores de conteúdos e ferramentas para a Web para desenvolvedores de ferramentas de avaliação da acessibilidade na Web, podendo ser utilizada também por quem deseja analisar a acessibilidade de algum site, conteúdo ou ferramenta da Web.

Ainda conforme o site W3C, quanto às diferenças das versões 1.0 e 2.0 da WCAG, a diferença é que a versão 2.0 foi desenvolvida para a aplicação a diferentes tecnologias da Web em uma versão de mais fácil interpretação e utilização pelos usuários. Segundo documento original da W3C (2008), estas diretrizes abrangem diversas recomendações com a finalidade de tornar o conteúdo da Web mais acessível, utilizando

declarações testáveis e que não são especificamente tecnológicas com fácil interpretação.

As diretrizes WCAG 2.0, estão organizadas em quatro princípios: **perceptível**, que avalia a informação e os componentes da interface do usuário quanto à percepção; **operável**, que analisa se os componentes de interface e navegação são operáveis pelo usuário; **compreensível**, que analisa se a informação e operação da interface são comprehensíveis ao usuário; e **robusto**, que permite aos usuários acessar o conteúdo conforme as tecnologias evoluem. Após os princípios, encontram-se as recomendações que apresentam os objetivos básicos que os autores precisam atingir para tornar o conteúdo mais acessível aos usuários com diferentes necessidades. Para cada recomendação, que são 12 no total, existem os chamados pela W3C de critérios de sucesso, que permite que a WCAG seja utilizada em casos que necessitem de requisitos ou testes de conformidade para acordos contratuais.

Segundo a W3C (2008), dentro de cada recomendação e critérios de sucesso, existem ainda Técnicas de tipo suficiente e de tipo aconselhada, técnicas com caráter informativo que permitem aos autores um melhor cumprimento das recomendações da WCAG. Para a análise manual do recurso vídeoaula, foram utilizados os princípios Perceptível, Operável e Compreensível, os quais se enquadram na análise do referido recurso.

Validadores de acessibilidade na Web Hera e DaSilva

De acordo com informações retiradas do site Hera, este validador é uma ferramenta utilizada para rever a acessibilidade de páginas da Web, seguindo as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo da Web 1.0 (WCAG 1.0). O validador realiza uma análise da página informando os erros encontrados.

O próprio validador informa aos usuários que é necessária a revisão manual da acessibilidade dos sites e o conhecimento sobre as diretrizes de acessibilidade previstas. Os relatórios gerados pelo

validador auxiliam nesta revisão manual, pois indica os pontos a serem revistos manualmente, informação sobre os elementos a verificar e instruções de como realizar estas modificações. Também de acordo com o descrito no site, o objetivo do validador Hera é facilitar o trabalho de quem deseja ou tem a função de rever a acessibilidade de páginas da Web destaca que é uma ferramenta para revisão manual, mesmo disponibilizando a revisão automática.

Conforme o site do validador, o DaSilva versão WEB é uma ferramenta da família dos avaliadores DaSilva e foi desenvolvida pela Acessibilidade Brasil em parceria com a W2B Soluções Internet. O validador é o primeiro lançado em língua portuguesa e utiliza os princípios de acessibilidade padronizados pela W3C, as Diretrizes de Acessibilidade para conteúdos da Web 1.0 e 2.0 (WCAG 1.0 e WCAG 2.0). Enquanto o validador Hera utiliza somente a versão WCAG 1.0, o DaSilva traz a opção para o usuário de realizar a avaliação por meio de duas versões.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão é de caráter descritivo exploratório, pois segundo Severino (2007), além de registrar e analisar os fenômenos estudados identifica suas causas por meio da interpretação, aqui possibilitada por métodos qualitativos.

Inicialmente, foram selecionadas as plataformas Coursera, edX, NovoEd e Veduca partindo da pesquisa de Panta (2013) e observando a presença de cursos na área da educação, sendo este critério um dos elencados para a seleção dos MOOCs. Nesse sentido, registra-se que devido ao grande número de MOOCs relacionados à educação, foi necessária a realização de um sorteio.

Dessa forma, partiu-se da observação do recurso vídeoaula nas plataformas selecionadas, optando por aprofundar a análise da acessibilidade nos seguintes MOOCs: **Desenvolvendo a Criatividade** (Plataforma Coursera), **Positive BehaviorSupport for**

Young Children (Plataforma edX), **Learning FromyourStudents** (Plataforma NovoEd) e **Criatividade na Resolução de Problemas** (Plataforma Veduca).

Prosseguiu-se com a pesquisa perfazendo o seguinte caminho: 1) Aplicação dos validadores Hera e DaSilva em cada um dos MOOCs selecionados; 2) Observação da síntese dos resultados; 3) Registro e relato dos resultados. 4) Análise mais detalhada do recurso vídeoaula, observando três, dos quatros dos princípios da WCAG 2.0;

Na análise detalhada do recurso vídeoaula, foram utilizados como parâmetros os princípios da WCAG 2.0: perceptível, operável e comprehensível, que foram elencados por tratarem de quesitos existentes neste recurso. Neste contexto, excluiu-se o princípio robusto por não contemplar aspectos presentes no recurso vídeoaula.

O primeiro utilizado para análise foi o princípio Perceptível, que avalia a informação e os componentes da interface do usuário quanto à percepção. Dentro deste princípio procurou-se a presença de alternativa em texto para conteúdos não textuais, e a descrição de imagens e conteúdo para que a utilização de audiodescrição possa ser satisfatória.

O segundo princípio utilizado foi o princípio Operável, que analisa se os componentes de interface e navegação são operáveis pelo usuário. Foram utilizados seus parâmetros para analisar a possibilidade de controle da velocidade do vídeo, controle por meio do teclado e opções de ajuda presentes no recurso vídeoaula.

O terceiro e último princípio utilizado para a análise foi o princípio Compreensível, o qual analisa se a informação e operação da interface são comprehensíveis ao usuário. Utilizou-se este princípio para analisar a legibilidade dos textos e legendas; a possibilidade de controle das legendas quanto à cor, tamanho e contraste; e a utilização de tradução em Língua de Sinais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de fundamentar a análise dos MOOCs das plataformas analisadas, realizou-se uma avaliação da acessibilidade com os validadores Hera e DaSilva.

No relatório gerado pelo validador Hera para o MOOC da plataforma Coursera, foram verificados um total de 254 elementos em análise automática de dois 2 segundos. Foram encontrados 6 erros e indicados 37 pontos a se verificar manualmente. Quanto ao estado dos pontos de verificação, foi relatado que dos 7 erros encontrados, um é do princípio 1, quatro do princípio 2 e dois dos princípio 3.

No relatório gerado pelo validador DaSilva para o MOOC da plataforma Coursera, foram indicados 10 erros e 123 avisos. É preciso destacar que cada um dos validadores, apesar de utilizarem como referência os critérios das diretrizes WCAG, tem a sua forma de análise automática que são iguais.

Analizando o relatório gerado pelo validador Hera para o MOOC da plataforma Edx, percebeu-se que foram analisados 41 elementos em uma análise automática de 3 segundos. Foram encontrados 7 erros e indicados a se verificar manualmente 33 pontos. Quanto ao estado dos pontos de verificação, dos 6 erros encontrados, um foi do princípio 1, três do princípio 2 e dois do princípio 3.

Após inúmeras tentativas de realizar a avaliação automática do MOOC da plataforma EdX pelo validador DaSilva, não foi possível gerar um resultado. Tomando esta ação como um dado diferenciado para este trabalho.

O relatório gerado pelo validador Hera para o MOOC da plataforma NovoEd (Figura 5), indicou a análise de 268 elementos em uma análise automática de 5 segundos. Foram encontrados 5 erros e indicados 37 elementos a serem analisados. Quanto ao estado dos pontos de verificação, dos 5 erros encontrados, dois foram do princípio 2 e três do princípio 3. Já na análise do relatório gerado pelo validador DaSilva para o MOOC da plataforma NovoEd, foi possível observar a ocorrência de 9 erros e 74 avisos.

Analizando o relatório gerado pelo validador Hera, para o

MOOC da plataforma Veduca, observou-se a ocorrência de 5 erros em uma análise automática de 3 segundos, analisando-se 47 elementos. Foram ainda indicados 34 pontos a serem verificados manualmente. Quanto ao estado dos pontos de verificação, dos 5 erros encontrados, um foi do princípio 1, dois do princípio 2 e dois do princípio 3.

No relatório gerado pelo validador DaSilva para o MOOC da plataforma Veduca, foram encontrados apenas 3 erros e verificados 38 avisos. Durante a análise dos relatórios gerados pelos validadores de acessibilidade observou-se que o Hera parece relatar os erros e os pontos de forma mais detalhada, o que comprova a relevância do uso de mais de um validador, assim como a análise manual.

Análise da Acessibilidade nos recursos videoaulas dos MOOCs

As videoaulas, aulas gravadas e distribuídas em forma de vídeo com finalidade de ilustrar, reforçar e complementar os conteúdos dos cursos, são recursos que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na educação a distância. Segundo Nunes et al. (2007) os recursos videoaulas necessitam de cuidados quanto à qualidade de edição visando o aproveitamento efetivo por parte do aluno.

Ao analisar manualmente o recurso videoaula dos MOOCs, segundo as diretrizes WCAG 2.0, entendeu-se como necessário elaborar um quadro, tendo como legenda C ao contemplar o princípio e NC no caso de não contemplar.

WCAG 2.0		Princípio Perceptível	Princípio Operável		Princípio Compreensível			
MOOCs	Alternativa Textual	Descrição de imagens e conteúdo	Controle da velocidade	Controle usando teclado	Opção de ajuda	Textos legíveis	Controle das legendas	Utilização de Língua de Sinais
EdX	C	C	C	NC	C	C	NC	NC
Coursera	C	C	C	C	C	C	C	NC
NovoEd	C	NC	C	NC	NC	C	NC	NC
Veduca	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	NC

Quadro 1 – Resultados da análise manual da acessibilidade no recurso videoaula

Fonte: Elaborado pelos autores (2014)

Realizou-se uma análise manual da acessibilidade nos recursos videoaulas dos MOOCs pesquisados e pode-se perceber que, de uma maneira geral, houve uma média de 50% entre aspectos contemplados e não contemplados neste recurso.

O MOOC da plataforma Coursera utiliza um canal do *Youtube** para a disponibilização do recurso vídeoaula; as legendas trazem a possibilidade de formatação do tamanho e corda fonte; há boa qualidade de áudio e vídeo, com auxílio visual durante a vídeoaula; há opção de controle do vídeo por teclado, descrição de ícones e imagens, que possibilitam a leitura em sintetizadores de voz e opção de ajuda. A única característica não encontrada no MOOC da plataforma Coursera foi a tradução em Língua de Sinais.

Ao analisar o recurso vídeoaula do MOOC da plataforma EdX, foi possível observar que utiliza canal do *Youtube** para a disponibilização das vídeoaulas; é possível controlar a velocidade do vídeo e legendas; há transcrição do vídeo em texto no lado direito da

tela, descrição escrita de ícones e imagens, permitindo a leitura em sintetizadores de voz, e opção de ajuda. Não se observou opção de controle pelo teclado, opções de alteração nas legendas, nem tradução para Língua de Sinais.

No MOOC da plataforma NovoEd, observou-se que o recurso videoaula possui opção de controle de velocidade do vídeo; há boa qualidade de áudio e vídeo e transcrição do vídeo em texto possibilitando a leitura em sintetizadores de voz. Entretanto, não há descrição de ícones e imagens; não há tradução para Língua de Sinais, opção de ajuda ou possibilidade de edição de legenda.

Analizando o MOOC da plataforma Veduca, percebeu-se opção de edição de legenda quanto ao tamanho, cor e destaque; e boa qualidade de áudio e vídeo. Não se observou opção de controle de velocidade no recurso videoaula, transcrição do vídeo em texto; e não há tradução em Língua de Sinais.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo, verificou-se que o recurso videoaula disponibilizado nos MOOCs analisados necessita de uma revisão no que diz respeito à acessibilidade. Dessa forma, deve-se considerar o fato dos cursos serem abertos e livres e o material disponibilizado não obedecer a parâmetros pré-estabelecidos, como uma justificativa para as devidas faltas na acessibilidade. O que reforça a ideia desta ausência é a questão dos validadores que revelaram cada um a seu modo, um número considerável de erros e pontos a serem analisados manualmente.

Quanto à análise manual da acessibilidade das videoaulas, fica claro que a utilização de canais disponíveis na Internet (como por exemplo, o *Youtube*), contribui para a otimização da acessibilidade deste recurso.

Por serem os MOOCs cursos abertos e massivos, entendeu-se que o acesso por pessoas com deficiência seria mais efetivo. No

entanto, o que se constata é a carência de um olhar mais atento quanto à acessibilidade. Como sugestão, entende-se que uma exigência maior com relação aos parâmetros de acessibilidade poderia partir das plataformas que hospedam os MOOCs.

Considerando que os estudos e elaboração de MOOCs são recentes, estas modificações e este estudo podem vir a contribuir para a qualificação desse tipo de curso, conquistando um maior número de usuários.

REFERÊNCIAS

CAIRO, A. 5 perguntas sobre Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs).

Revista Nova Escola. Abril.2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/entrevista-5-perguntas-cursos-online-abertos-massivos-moocs-755771.shtml>> Acesso em: 3 maio 2014.

CONFORTO, D; SANTAROSA, L. M. C. **Acessibilidade à web:** internet para todos. In: *Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE* UFRGS, v. 5, n. 2 p. 87-102, nov/2002a. Disponível em: <http://pead.faced.ufrgs.br/twiki/pub/ObjetosDeAprendizagem/AspectosImplementacaoOA/ACESSIBILIDADE_WEB_revista_PGIE.pdf> . Acesso em: 3 maio 2014.

DAL FORNO, J.P. **Os MOOCs no mundo:** Um levantamento de cursos online abertos massivos. 2013. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89366/TRABAJOSOARESNUNES.pdf?sequence=1>> Acesso em: 3 maio 2014.

DE BASTOS, F.; BARIN, C.S Problematização dos MOOC na atualidade: Potencialidades e Desafios. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação.** v. 11, n. 3 ISSN 1679-1916.2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44707>> Acesso em: 3 maio 2014.

FONSECA, M. **Moocsmudam o ensino dentro e fora da universidade.** 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porpessoas/moocs-mudam-ensino-dentro-fora-da-universidade/20130404>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

PANTA, Bárbara GaiZanini (2013). **O papel da tutoria nos Cursos**

Observando a acessibilidade em MOOCs: um olhar sobre o recurso vídeoaula

Abertos Massivos Online (MOOCs). 47f. Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para obtenção do certificado de Especialização em Educação a Distância.

UNIVERSIA BRASIL, **Revista.** Entenda porque os MOOCs só tendem a crescer. 2013. Disponível em:<<http://noticias.universia.com.br/actualidade/noticia/2013/10/22/1057760/entenda-os-moocs-so-tendem-crescer.html>.> Acesso em: 5 abr. 2014.

W3C. Diretrizes de Acessibilidade ao Conteúdo da Web (WCAG) – (n.d).Uma Visão Geral. Disponível em:<<http://www.maupor.com/w3c/wcagoverview.html>.> Acesso em: 3 maio 2014.

Núcleos de acessibilidade: desculpe, não conheço!

Cristian Evandro Sehnem

Pedagogo com habilitação em Educação Especial. Técnico administrativo em educação no Núcleo de Acessibilidade UFSM. cristian.sehnem@ufsm.br

Desde 2011 as Instituições de Ensino Superior devem conter em sua estrutura física e organizacional um Núcleo de Acessibilidade para acompanhar e promover a inclusão das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e/ou outras necessidades especiais que precisem de adaptações. Algumas já as tinham antes deste ano e outras inacreditavelmente ainda não atendem à Legislação, visto que a inclusão social, felizmente, é crescente e aos poucos atinge todos os segmentos da sociedade.

Mas a simples existência destes núcleos não significa que a acessibilidade exista e a inclusão aconteça. E neste sentido é preocupante notar que, em geral, estudantes e servidores sem necessidades especiais, leia-se dentro do padrão de normalidade e para os quais as estruturas e processos estão devidamente adaptados, não conhecem e algumas vezes nunca ouviram falar destes setores. Ou entendem que apenas a estes núcleos cabe atender e atuar em prol do público com necessidades especiais, visto que naqueles locais haverá uma estrutura física, recursos pedagógicos e profissionais capacitados.

Faça você mesmo um teste: peça informações sobre o Núcleo de Acessibilidade a qualquer pessoa da sua universidade. E não esqueça de contar quantas foram interpelladas até que uma soube responder.

NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Os Núcleos de Acessibilidade para a Educação Superior foram instituídos pelo Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que faz as seguintes referências:

Art. 5º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino (...) com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular [...]

§ 2º - O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: [...]

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior [...]

§ 5º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, art. 5º).

O conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) compreende

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na freqüência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 2º § 1º).

Chama a atenção que o AEE, em sua forma complementar, é aqui referido apenas às salas de recursos multifuncionais, que atendem à Educação Básica. Mas a oferta do AEE na Educação Superior também é necessária e muitas vezes indispensável na trajetória dos estudantes universitários.

Adiante, cito os critérios de acessibilidade para as Instituições de Ensino Superior, encontradas na Portaria Nº 3.284 do MEC, de 7 de novembro de 2003:

§ 1º - Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos com deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;

b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;

c) construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;

d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;

e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos com deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão sub-normal, lupas, régulas de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos com deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística da pessoa com deficiência auditiva (BRASIL, 2003, art. 1º).

No “caput” deste artigo enuncia-se “requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais”. Quer dizer: embora esta portaria liste apenas os estudantes com deficiência física, visual ou auditiva, o público a ser atendido pela acessibilidade é bem mais amplo. E não poderia ser diferente. Por isso, vale esclarecer quem são estes:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, art. 1º).

Cabe, ainda, uma citação de Fávero (2004):

Vale esclarecer que a substituição de deficiência por ‘necessidades especiais’, ou outro termo mais amplo, é cabível quando a intenção for se referir a um grupo maior de pessoas que apresentam algum tipo de limitação ou dificuldade, mas não, necessariamente, têm deficiência. Ex.: pessoas com obesidade ou idosas, mulheres grávidas, entre outros (FAVERO, 2004, p. 27).

Seguindo no rol de acessibilidades a serem promovidas pelos Núcleos de Acessibilidade, referencia agora a Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007, que trata do “Programa Incluir”:

Art. 1º - Criar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007, art. 1º).

Outras determinações de acessibilidades para a Educação Superior são encontradas no Decreto Federal Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, conhecida como a Lei da Acessibilidade:

Art. 24 - Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º - Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2004, art. 24).

Aparece aqui um termo novo, denominado “ajudas técnicas”, que merece destaque e cujo conceito pode ser encontrado na mesma fonte:

V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004, art. 8º V).

Cabe esclarecer que, embora o Decreto 5296/2004 seja atual, o termo acabou sendo substituído por “tecnologia assistiva”, hoje mais conhecido e comum entre os estudiosos da área. “Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva” (BRASIL, 2009, p. 9).

Além disso, nesta atualização o seu conceito foi ampliado e melhor compreendido, como pode-se verificar.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Enquanto a acessibilidade age na esfera social, visando o “ir e vir” de todos e todas, a tecnologia assistiva age no pessoal, adaptando especificidades ainda necessárias para chegar-se à máxima autonomia e independência possível para a pessoa com deficiência, mobilidade reduzida e/ou outras necessidades especiais. Deste modo, o piso tátil é uma acessibilidade e a bengala-guia uma tecnologia assistiva. Ou então, um livro em texto digital uma acessibilidade e um software leitor de tela uma tecnologia assistiva.

Continuando as referências de ações para os Núcleos de

Acessibilidade, segue o Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: [...]

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: [...]

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2006a, art. 16).

Utilizar “pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida” foi redundante, pois este grupo, digo, das pessoas com mobilidade reduzida, já está contemplado por aquele na citação acima. A intenção provavelmente era de se referir às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, visto que, do contrário, pessoas com necessidades educacionais especiais bastaria.

Este equívoco é comum, e grave quando se está tratando, por exemplo, de políticas públicas específicas como a de reserva de vagas. Afirmar que concursos públicos devem reservar de 5% a 20% das vagas para os candidatos com necessidades educacionais especiais está incorreto, pois as mesmas são exclusivas a quem possui deficiência e justificam sua aplicação.

Fechando as referências de ações de acessibilidade na Educação Superior, mais uma de substancial importância e abrangência.

Art. 1º Os eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas, deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto nº 5.296 de 2004.

Parágrafo único. Serão considerados eventos, para fins desta

InSTRUÇÃO NORMATIVA INTERNA:

- I - oficinas;
- II - cursos;
- III - seminários;
- IV - palestras;
- V - conferências;
- VI - simpósios;
- VII - outros que tenham caráter técnico, educacional, cultural, de formação, divulgação ou de planejamento (BRASIL, 2006b, art. 1º).

Antes de fechar este capítulo é importante apresentar, também, o conceito de acessibilidade. Para isso, vamos à Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, art. 1º).

Apesar de esta ser a referência legal da acessibilidade, vale acrescentar (SASSAKI, 2009), que subdivide-a em seis esferas e permite melhor e mais ampla compreensão de sua aplicação:

1. Arquitetônica: elimina barreiras em todos os ambientes físicos (internos e externos) da escola, incluindo o transporte;
2. Comunicacional: transpõe obstáculos em todos os âmbitos da comunicação, considerada nas suas diferentes formas (falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras);
3. Metodológica: facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas escolas, ampliando estratégias para ações na comunidade e na família, favorecendo a inclusão;
4. Instrumental: possibilita a acessibilidade em todos os instrumentos, utensílios e equipamentos utilizados, nas atividades de vida diária, no lazer e recreação;
5. Programática: combate o preconceito e a discriminação em

todas as normas, programas, legislação em geral que impeçam o acesso a todos os recursos oferecidos pela sociedade, promovendo a inclusão e a equiparação de oportunidades;

6. Atitudinal: extingue todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2009, p. 13).

Tudo isso não terá sentido se o objetivo não for a inclusão social. E o conceito da inclusão, diferentemente da integração, deve ser conhecido por todos porque o todos é que quer-se ampliar e, isto só acontecerá, quando todos aceitarem-na.

A prática da inclusão social vem aos poucos substituindo a prática da integração social, e parte do princípio de que, para inserir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada de modo a atender as necessidades de todos os seus membros: uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e pessoais. (...) Na raiz dessa nova abordagem está a perspectiva da inclusão social, entendida “como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (BRASIL, 2002, anexo).

CONCLUSÃO

Considerando estas dentre as diversas determinações que a Legislação Federal dedica aos Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, podemos facilmente visualizar a amplitude e complexidade que estes têm no processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais especiais. Listo as mesmas, abaixo, de modo resumido e simplificado:

1. ofertar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

2. eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, compreendendo no mínimo:

2.1 eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;

2.2 reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;

2.3 construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;

2.4 adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;

2.5 colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;

2.6 instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

2.7 sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

2.8 plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

2.9 intérprete de língua de sinais/língua portuguesa sempre que necessário, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno surdo;

2.10 adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

2.11 estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante surdo estiver matriculado;

2.12 proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística da pessoa com

deficiência auditiva.

3. agir para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível:

- 3.1 o ambiente físico;
- 3.2 portais e sítios eletrônicos;
- 3.3 os processos seletivos;
- 3.4 as práticas educativas;
- 3.5 as comunicações;
- 3.6 as avaliações; e
- 3.7 as diferentes formas de exclusão;

4. colocar à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas;

5. ordenamento interno com normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas;

6. Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida:

- 6.1 dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos;
- 6.2 das edificações, dos serviços de transporte;
- 6.3 dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação;

6.4 dos serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

7. (Auxiliar), nos eventos realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas, com os padrões de acessibilidade do Decreto nº 5.296 de 2004.

Esclareço, mais uma vez, que nem todas estas determinações estão nomeadas diretamente aos Núcleos de Acessibilidade. Mas estes são, em geral, o único setor dentro das Instituições de Ensino Superior que atuam com e para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, e se considerarmos ainda os servidores técnicos e docentes com deficiência e outras necessidades especiais que precisam de adaptações, o que não nos levaria aos 23,91% da população brasileira com alguma deficiência conforme o censo do IBGE em 2010 mas ampliaria ainda mais o público a ser atendido, sem deixar de considerar que cada pessoa é única e exige pesquisas e recursos específicos, podemos chegar a uma conclusão bem aproximada da imensa demanda que possuem e as dificuldades destes núcleos de acessibilidade. Salvo se, dentro de suas instituições, tiverem o poder de articulação e decisão nas políticas internas e a participação de toda a estrutura física e humana em suas ações e campanhas. Do contrário, estes núcleos de acessibilidade são apenas mais um espaço de exclusão, visto que o restante da instituição terá para onde apartar os diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 27 Mar. 2015.

BRASIL. Tecnologia Assistiva. Brasília: SEDH, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 14 / MEC, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf> Acesso em: 28 Mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições

de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79> Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL, Portaria nº 976 / MEC, de 05 de maio de 2006. 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Portaria n.º 1060 / GM/MS, Em 5 de junho de 2002. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTRARIAS/Port2002/Gm/GM-1060.htm>> Acesso em: 28 Mar. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2 / CNE/CEB, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf> Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL, 2000. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 28 mar. 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

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

Desenvolvimento e implementação de recursos de acessibilidade no leitor de tela NVDA para auxiliar a inclusão de pessoas com deficiência visual

Davi Braga da Cruz

Graduando em Sistemas da Informação na Universidade Federal de Itajubá;
davibc19@hotmail.com

Paloma Alinne Alves Rodrigues

Docente na Universidade Federal de Itajubá; palomaraap@unifei.edu.br

Parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos possuem os mesmos direitos, independente das suas limitações físicas ou intelectuais. Todos deveriam ser capazes de estudar, trabalhar, ganhar a vida e sustentar a sua família (CARVALHO, 2008), mas não é isto que acontece. Para os deficientes visuais, ler, escrever e/ou construir conhecimento sem a ajuda de outra pessoa costuma ser uma atividade difícil e, em alguns casos, até impossível.

No passado a situação era ainda pior, uma vez que os cegos eram caracterizados como anormais e, posteriormente, como pecadores. Por isso acabavam sendo abandonados ou renegados. Esta visão começou a mudar com o avanço da ciência, quando a deficiência visual passou a ser tratada como uma doença. Desta forma, arranjou-se uma solução que, na época, parecia justa: encaminhar os deficientes visuais para instituições, hospitais ou asilos para que pudessem viver isolados de todos.

Apenas no século XVIII a ideia de oferecer uma chance de aprendizagem para os deficientes visuais (DV) se concretiza com a criação da primeira escola “especializada”, conhecida como Instituto Real dos Jovens Cegos. Idealizada pelo francês Valentin Hauy, era a primeira escola em Paris, e no mundo, que se propunha a ensinar cegos a ler e escrever a partir do método de alto relevo. Com isto, em 1825, Louis Braille, um aluno do instituto, tendo como base um código militar desenvolvido por Charles Barbier, pôde criar o Sistema Braille. Ao ser aceito e adotado por diversas pessoas com deficiência visual, este sistema provou-se prático, fácil e eficiente (SENAI, 2014). Como prova de sua eficiência e aplicabilidade, em 1878, um congresso internacional, que ocorreu em Paris, contando com a participação de onze países europeus e dos Estados Unidos, estabeleceu que o Sistema Braille seria o padrão para leitura e escrita de deficientes visuais. Mais recentemente, a matemática e outras ciências, além de notações musicais também ganharam sua versão em Braille (IBC, 2005).

Deste então, foi possível propiciar aos deficientes visuais recursos específicos que os auxiliassem a ler e a escrever. Não só

eles, mas todos os que possuem alguma deficiência em específico passaram a ser alvo de uma preocupação geral para que pudessem ter os mesmos direitos. Pouco a pouco, o deficiente visual foi sendo aceito na sociedade. Todavia foi apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais é que se reafirma “o direito à educação de todos os indivíduos [...] reconhecendo a necessidade e urgência de garantir a educação para as crianças, jovem e adulta com necessidades educativas especiais [...]” (SALAMANCA, 1994).

Com o passar dos anos, novas leis sobre o tema foram sendo aprovadas, tanto em âmbito nacional quanto mundial, fazendo com que os termos “acessibilidade” e “inclusão” se espalhassem pelo mundo todo. Nesse ínterim, cabe destacar o desenvolvimento de recursos adaptados para potencializar a participação das pessoas com deficiência no contexto social, digital e educacional. Esses recursos são definidos como Tecnologia Assistiva (TA) e são compreendidos como

“[...] qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência’. Serviços são ‘aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos’” (BERSCH *apud* GALVÃO, 2005).

Entre os recursos de TA que possibilitam a inclusão social, digital e educacional das pessoas com Deficiência Visual está o Leitor de Tela. A ideia baseou-se em um sintetizador que gerava uma voz para comunicar ao usuário o que estava acontecendo na tela do computador. Usando deste artifício, o leitor de tela permite ao usuário navegar pelo computador com o auxílio de uma voz que o guia.

Dentre os leitores de tela, destaca-se o *NonVisual Desktop Access* (NVDA). Este leitor foi idealizado e criado pelo australiano Michael

Curran, em 2006. A ideia era a criação de um leitor de tela gratuito e, o mais importante, com o código aberto para que esse *software* pudesse ser sempre aprimorado (ULIANA, 2008).

A busca pelo aprimoramento de recursos de TA, como por exemplo, os leitores de tela vêm permitindo com que os Deficientes Visuais (DV) possam participar cada vez mais do âmbito escolar. Na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), por exemplo, está sendo desenvolvido atualmente um projeto para articular recursos de acessibilidade ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle e ao site do Núcleo de Educação a Distância (NEaD). A primeira ação visa assim garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência aos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) da UNIFEI; já a segunda possibilita as pessoas com deficiência acessar o site do NEaD para obter, por exemplo, informações sobre os cursos ofertados.

Cabe destacar que, para analisar as alterações no que tange a articulação de recursos de acessibilidade, tanto no Moodle quanto no site do NEaD, são realizados testes pelo responsável deste projeto com o leitor de tela NVDA. Esta ação permite verificar se toda informação visual é compatível com a informação textual, e se a navegação pelo teclado é possível de ser realizada sem nenhum obstáculo. Portanto, estes testes permitem conclusões acerca da funcionalidade e eficiência dos novos recursos de acessibilidade implantados.

Durante esse período de análise, verificou-se que ao realizar um primeiro contato com esse leitor de tela, o usuário, seja ele vidente ou deficiente visual, possui dificuldades para compreender a maneira de se navegar como, por exemplo, ao avançar direto para os cabeçalhos de uma página ou fazer com que o leitor leia o conteúdo de uma página. Outro problema enfrentado é a ausência de informação que auxilie o usuário a realizar modificações nos sintetizadores de voz. Desse modo, o presente artigo apresenta resultados iniciais de um projeto de iniciação científica, que está sendo desenvolvido na UNIFEI relacionado à implementação de um menu inicial ao leitor

de tela NVDA no qual está sendo adicionado recursos que expliquem as funcionalidades desse leitor, suas principais teclas de navegação, como acessar o item configurações e outras informações sobre o leitor de tela NVDA.

É importante esclarecer que, optamos em realizar as alterações nesse leitor, em virtude dele ser gratuito e possuir código fonte aberto, ou seja, pode ser acessado por qualquer usuário. Além disso, a própria documentação do Moodle indica que pessoas com deficiência visual façam uso dele durante a navegação pelo AVA. Outro fator que consideramos é que ele apresenta uma grande portabilidade, o que permite utilizá-lo em um computador, fazendo uso apenas de um *pendrive*.

A proposta desse projeto fora discutida com um aluno do curso de especialização em *Design Instrucional* da UNIFEI, curso ofertado na modalidade EaD. Este frisou que o projeto seria de grande utilidade para as pessoas com deficiência visual, permitindo com que consigam aproveitar melhor o leitor de tela, consequentemente tornando a experiência de acessar as informações disponíveis na internet ou no computador mais fácil. E ainda afirmou que

Tais informações são muito úteis para uma boa parte dos usuários do NVDA. [...] Assim, o usuário poderá consultar estas informações sempre que tiver uma dúvida sobre os temas propostos. (Entrevista concedida por e-mail)

A implementação desse menu inicial, para que o leitor de tela possa ser utilizado mais facilmente, oferecerá uma maior possibilidade de interação com os recursos tecnológicos. E é neste espírito de evolução e de aprimoramento de recursos de Tecnologia Assistiva que este projeto se ambienta. A seguir será apresentado os materiais e métodos adotados para a realização desse projeto.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, os autores agradecem o apoio da FAPEMIG. Para o desenvolvimento deste projeto, está sendo realizado um constante aprofundamento teórico sobre temas como: inclusão, deficiência visual, leitores de tela e acessibilidade. É importante destacar que a leitura e discussão de artigos (GALVÃO, 2009; MONTEIRO, 2012) relacionados a estes temas acontecem em reuniões semanais no Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologia e Inclusão (NEFTI) na UNIFEI.

Pesquisas de pós-graduação, mestrado e doutorado foram consultadas (MENDES, 2006; JUNIOR, 2013), assim como o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) que possui diversas orientações e diretrizes relacionadas a acessibilidade em sites. Ao estudar o documento do eMAG foi possível compreender a diferença entre os diversos leitores de tela. Nesse ínterim, também foi possível analisar artigos (JUNIOR, 2013; MELO, 2010) que apresentavam resultados sobre a eficiência desses leitores JAWS, Virtua Vision e NVDA.

A partir deste estudo teórico foi iniciado, efetivamente, o processo de implementação do menu inicial ao leitor de tela NVDA. Para tanto, está sendo utilizada a linguagem de programação C. Com esta pretende-se criar o menu de forma que possa ser instantaneamente iniciado ao mesmo tempo que o NVDA. A interface deverá manter-se simples possibilitando a navegação através do teclado numérico. Este novo recurso está sendo programado para Microsoft Windows, oferecendo tutoriais sobre como utilizar dos recursos de acessibilidade deste Sistema Operacional, conforme ilustra a Figura 1.



Figura 01: Exemplo do Menu Auxiliar

Desenvolvimento e implementação de recursos de acessibilidade no leitor de tela NVDA...

A princípio, foi feito um planejamento de como a implementação iria ocorrer. A partir disto, iniciou-se a parte de programação do Menu Auxiliar. A estrutura do código, tida como a parte mais complexa de seu desenvolvimento, já foi elaborada; e contém informações levantadas no planejamento inicial, ou seja, a parte textual do programa. Estas informações envolvem alguns aspectos e funcionalidades do NVDA que causam mais dúvidas em seus usuários como, por exemplo, o “passo a passo” para configurar ou alterar o sintetizador e a voz utilizada por este *software*. Além disto, conta também com algumas indicações que ensinam o usuário a acessar o próprio manual do NVDA, permitindo que ele aprofunde ainda mais em seus recursos.

Atualmente, o menu auxiliar está sendo revisado a fim de possuir um código limpo e comentado, facilitando sua manutenção. Além disto, a parte textual do código, ou seja, os conceitos e tutoriais que são apresentados aos usuários, estão sendo melhores elaborados através das informações obtidas da constante leitura de documentos a respeito dos Leitores de Tela.

Ao fim do projeto, o principal resultado esperado é a facilitação do uso do leitor de tela NVDA. Espera-se que, com o menu inicial, o usuário consiga aprender como otimizar o uso do leitor de tela compreendendo melhor todos os recursos que ele disponibiliza. Desta forma, conseguirá navegar de forma eficiente.

O fato do leitor de tela NVDA possuir código aberto permite com que o recurso proposto possa, futuramente, ser aprimorado por outros interessados. Assim, este menu inicial poderá ser sempre atualizado de forma que, pouco a pouco, possa apresentar um auxílio para todas as dificuldades apresentadas pelos usuários.

CONCLUSÃO

A inclusão é um termo mundialmente conhecido, mas,

infelizmente, pouco praticado. Existem algumas ações isoladas que são ofuscadas pelo descaso no dia a dia, tais como a adaptações do AVA Moodle e do site do NEaD da UNIFEI e da UNESP. Por causa deste descaso, as dificuldades que os deficientes apresentam só tendem a aumentar. A partir disto, o projeto desenvolvido procura oferecer uma solução para um dos problemas que os deficientes visuais apresentam: a dificuldade de usar os leitores de tela, em específico o NVDA.

Ao incluir um novo recurso não estamos apenas ajudando a solucionar um problema, mas propagando os conceitos como inclusão e destacando a importância da acessibilidade. Com isto, procuramos, além de auxiliar os que precisam conscientizar a todos de que estas ações e ideias são necessárias e possíveis de serem realizadas, refletindo a bondade e esforços de ícones como Louis Braille e Dorina Nowill, que foram dois grandes defensores desta causa.

Por fim, esperamos que com este projeto as pessoas com deficiência visual consigam iniciar sua navegação na internet ou no computador, por meio do NVDA, de forma eficiente. Além disso, essa ação possibilitará aos alunos da UNIFEI, e de outras instituições de ensino superior, que possuem Deficiência Visual, acessar o AVA Moodle com mais facilidade e autonomia ao utilizar o NVDA com tais alterações.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Flávio Rodrigo Masson. Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem. **Ambito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 57, set 2008. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5147&revista_caderno=15>. Acesso em: 25 ago 2014.

SENAI. **História do Sistema Braille**. Disponível em: <<http://www.senai.br/braille/historia.htm>>. Acesso em: 18 Ago. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais

Desenvolvimento e implementação de recursos de acessibilidade no leitor de tela NVDA...

- NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.
- ULIANA, Cleverson Casarin. **NDVA: Leitor de Tela para Windows.** Disponível em: <<http://acessibilidadelegal.com/33-nvda.php>>. Acesso em: 19 Ago. 2014.
- MONTEIRO, Janete Lopes. **Os Desafios dos Cegos nos Espaços Sociais:** um olhar sobre a acessibilidade. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedssul/9anpedssul/paper/viewFile/1081/649>>. Acesso em: 18 Set. 2014.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro, v.11, n.33, dec. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 26 Ago. 2014.
- JUNIOR, Jorge Fiore de Oliveira. **Avaliação de Acessibilidade de Softwares Leitores de Tela por Pessoas com Deficiência Visual Total com Base nas Diretrizes de Acessibilidade Para Agente de Usuário.** Disponível em: <<http://bsi.uniriotec.br/tcc/201304Oliveira.pdf>>. Acesso em: 18 Set. 2014.
- MELO, Ricardo de. **5 Leitores de tela para seu computador.** Disponível em: <<http://www.movimentolivre.org/artigo.php?id=50>>. Acesso em: 26 Ago. 2014.

Os autores agradecem o apoio da FAPEMIG

Comunidades virtuais inclusivas: acessibilidades na perspectiva de alunos com limitações visuais

Eduardo Dalcin

Mestrando em Tecnologias Educacionais em Rede, UFSM.
eduardo.dalcin@iffarroupilha.edu.br

Ana Cláudia Pavão Siluk

Doutora Informática na Educação, UFSM
anaclaudiaoliveriapavao@gmail.com

Nesse trabalho foi realizada uma pesquisa com o tema: Comunidades Virtuais Inclusivas: acessibilidades na perspectiva de alunos com limitações visuais. Sabe-se que o público discente deficiente visual, enquadra-se como um dos mais prejudicados quanto ao processo de ensino e aprendizagem, tanto no processo de inclusão como no processo de participação e conclusão de estudos. A partir dessa pesquisa, teve-se a intenção de apresentar um estudo teórico-reflexivo sobre as questões referentes ao uso das comunidades virtuais inclusivas, onde o público alvo foram alunos do curso de licenciatura em computação com limitações visuais do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS. Os estudos iniciaram a partir do seguinte problema: Quais as contribuições que as Comunidades Virtuais Inclusivas podem trazer para alunos com algum tipo de limitação visual?

A pesquisa foi baseada através de “inquietações” surgidas a partir de observações, leituras, discussões no ambiente escolar e contextualizações realizadas com professores, técnicos administrativos e alunos especiais do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto – RS, além da participação de reuniões, encontros, seminários e cursos de extensão através do NAPNE (Núcleo de Atendimento à Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais). A referida pesquisa implicou em analisar comunidades virtuais destinadas ao público deficiente visual, com ferramentas tecnológicas e aplicações entre pessoas que desejam desenvolver metodologias e que usam como estratégia o desenvolvimento de projetos, e de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para atender e trabalhar com a diversidade. Assim, baseado nesses ambientes de atuação e nas experiências de professores e pesquisadores, procurou-se criar uma nova cultura de aprendizagem voltada para o despertar de uma educação inclusiva e digital. No que diz respeito à deficiência visual, a importância dos ambientes digitais é inquestionável. De acordo com Campbell “desde a invenção do Código Braille em 1829, nada teve tanto impacto nos programas de educação, reabilitação e

emprego quanto o recente desenvolvimento da informática para os cegos” (2001, p.107).

Nesse contexto, foram observadas algumas questões referentes ao grande desafio que alunos deficientes visuais estão enfrentando para adaptarem-se às dificuldades de acesso à informação de comunidades virtuais existentes na web.

COMUNIDADES VIRTUAIS

Começa-se a discussão abordando um tema importante no que se relaciona a troca, a busca e o aperfeiçoamento do conhecimento de forma coletiva, utilizando tecnologias de informação e comunicação através dos recursos disponibilizados na web, as “comunidades virtuais”.

Comunidade virtual é um local que permite algum tipo de troca de informações em um determinado espaço, seja via acesso local ou à distância. Segundo Weber (1987, p.77), chamamos de comunidade “a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal- baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes”.

No caso da comunidade cega, através de diálogos e relatos de alunos, verificou-se ao longo da pesquisa a importância das páginas web que seguem o conceito de comunidade, ou seja, explorar o conceito de troca, de compartilhamento de dados, de diálogo, local este que identifica seus membros e que o tratem como uma família, vivendo num espaço virtual, onde possuem características semelhantes e que possam compartilhar desejos, emoções, vivências, relatos e informações.

Howard Rheingold (1992) relatou em um artigo que os computadores, modens e redes de comunicação fornecem-nos a infra-estrutura tecnológica da comunicação por computador; o ciberespaço é o espaço conceitual onde palavras, relacionamentos humanos, dados, riqueza e poder são manifestadas pelas pessoas que usam essa

infra-estrutura tecnológica; as comunidades virtuais são agregações culturais que emergem quando um número suficiente de pessoas encontra-se no ciberespaço.

Embora ser uma percepção simplificadora, esse pensamento indica que, de fato, existem produtos, como comunidade virtual e comunidade eletrônica.

Em tempos passados, a diferenciação e a participação em um grupo social eram fatores relevantes para o desenvolvimento de uma comunidade. De acordo com Shaffer e Anundsen (1993, p.23):

As pessoas que possuíam interesses comuns formavam grupos e comunidades a fim de buscar aquilo que as distingua de outros grupos. Além disso, as comunidades formavam-se com base em um local determinado. A pequena cidade ou bairro no qual se vivia era a comunidade de que se participava. Aderir às normas dessa comunidade permitia que se continuasse a ser um membro dela. Expressar sua singularidade como pessoa era às vezes um problema, por causa da necessidade de que tais normas fossem respeitadas.

Por fatos que comprovam que a comunidade não é um conceito dependente de lugar, passamos a redefinir o que é e o que não é comunidade.

As comunidades mudam constantemente e tem comportamentos e funções muito variadas. Entrar e fazer parte de uma comunidade virtual, além de continuar a fazer parte da mesma, acarreta um processo diferente, e que pode ser algo extremamente difícil para algumas pessoas.

Steven Jones (1995, p.156) afirma que:

O quanto as pessoas utilizam a comunicação por computador como meio para inventar novas personagens e para recriar suas identidades – ou para fazer uma combinação de ambas, bem como os modos pelos quais o fazem, são questões centrais à construção de uma sociedade em que o computador exerce

um papel tão importante.

Desde modo, Jones, relata o que chamamos de “personalidade eletrônica”: a pessoa que nos tornamos quando estamos on-line.

Assim, as pessoas criam um ambiente que proporciona o surgimento de sua personalidade eletrônica. Os introvertidos criam mais facilmente seus ambientes virtuais, pois processam de uma maneira mais ágil a informação, enquanto os extrovertidos sentem-se mais à vontade no processamento verbal e presencial de suas respostas.

Segundo Ornstein, (1995, p.57), “O local escolhido pelos extrovertidos para aprender é um local em que há mais barulho, o que lhes proporciona melhor desempenho; os introvertidos preferem o silêncio”.

COMUNIDADES VIRTUAIS INCLUSIVAS

Eduquito

O Eduquito tem como proposta básica ser um espaço virtual de inclusão digital para que todos possam exercer sua cidadania em termos de convivência e desenvolvimento de projetos colaborativos, em áreas de interesse comum.

É uma plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com ferramentas acessíveis para a inclusão sócio-digital, como espaço de encontros virtuais, o Eduquito oferece, além de recursos de acessibilidade a pessoas com necessidades especiais, inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento, as quais permitem atividades prazerosas para motivar o processo de criatividade, trocas e crescimento em conjunto. Isso vem ao encontro com as afirmações de Granollers (2004), ao qual relata que acessibilidade digital é oferecer flexibilidade para adaptar às necessidades de usuários de acordo com suas limitações.

Segundo registros, relacionados à interface gráfica, a mesma

poderia realizar algumas adaptações pra torná-la mais simples e de fácil acesso para o usuário deficiente visual.



Figura 1: Eduquito

Fonte: <http://niee2.ufrgs.br/eduquito>

Bengala Legal

O “Bengala Legal” foi desenvolvido de forma a oferecer acessibilidade aos visitantes, seguindo as diretrizes e a metodologia do W3C (*World Wide Web Consortium*), apresentadas no documento e na atual Diretrizes para a Acessibilidade dos Conteúdos da Web 2.0 (WCAG 2.0) organizados pelo *Web Accessibility Initiative - WAI*.

O site tem sua acessibilidade aprovada por validadores automáticos, por pessoa com deficiência especializada e pela sua utilização em testes em diversos navegadores (somente texto e gráficos). Sua linguagem foi revisada para que se tornasse clara e simples; sua codificação sem erros e dentro dos padrões Web, além de ter sido testada sua utilização de forma a garantir que o conteúdo e estrutura não perdessem sua usabilidade, com ou sem a apresentação oferecida pelas folhas de estilo (CSS).

O design do “Bengala Legal” foi concebido para ser flexível a diferentes resoluções, sendo que de 800px a 1280px (*pixels*) de largura o layout se adapta à tela. Procurou-se também criar as letras com fontes grandes, com os textos dos artigos em 16px em todo o site.

Acredita-se que a acessibilidade deste site o esteja deixando apto a uma boa navegação via teclado, pelos inúmeros leitores de tela, ampliadores de tela e, claro, por mouse e em navegadores como o *Webvox*, *Lynx*, *Firefox*, *Chrome*, *Safari* ou *Internet Explorer*. Além disso, conta-se que o carregamento de cada página esteja sendo feito o mais rapidamente possível, que o site possa ser bem navegado por todos os usuários, inclusive os de celulares.

O Bengala Legal foi um dos vencedores do Todos@Web - Prêmio Nacional de Acessibilidade na Web de 2012 na Categoria Projetos Web - Entretenimento / Cultura / Educação / Blogs, cujo resultado final encontra-se no Blog do Bengala Legal.

Esses resultados vêm de encontro com o conceito estabelecido por Silva (2006), onde define fatores importantes para o desenvolvimento de interfaces acessíveis, através da aplicação de pilares sólidos, ao qual são encontrados nos padrões de desenvolvimento de aplicativos acessíveis para a web, o Padrão W3C.



Figura 2: Bengala Legal

Fonte: <http://www.bengalalegal.com/>

Acessibilidade Legal

Possui fácil navegação, aproxima-se, o máximo possível, do conceito de desenho universal, ou seja, de uma web para todos,

conforme Nicácio(2010), que relata a necessidade de desenvolvemos páginas segundo padrões de acessibilidade e que possam ser acessados por qualquer pessoa ou tecnologia. Como pontos negativos, registra-se que a mesma poderia disponibilizar mais ferramentas, links ao qual permitissem a comunicação on-line ou off-line da comunidade deficiente visual, permitindo assim um melhor compartilhamento de informações.



Figura 3: Acessibilidade Legal

Fonte: <http://www.acessibilidadelegal.com>

Portal do Deficiente Visual

Conforme entrevistas efetuadas, oferece oportunidades de trabalho aos deficientes visuais através de um sistema de cadastramento e busca de talentos, sua navegação não é muito fácil, poderia sofrer alguns ajustes seguindo o padrão de web acessível.

O objetivo é oferecer à comunidade de deficientes visuais informações úteis ao seu dia a dia. No referido portal, o DV (deficiente visual) encontrará as instituições que tem programas de ensino, notícias, relatórios dos grupos de resultados e relação de contatos que facilitam sua comunicação com as diversas entidades de apoio aos deficientes visuais.



Figura 4: Portal do Deficiente Visual
Fonte: <http://www.deficientevisual.org.br/>

Adeva – Associação dos Deficientes Visuais e Amigos

A Associação de Deficientes Visuais e Amigos, ADEVA, é uma organização sem fins lucrativos, que atua na cidade de São Paulo e em cidades vizinhas.

Desde sua fundação em 1978, presta serviços em favor desse segmento da sociedade, focados na sua capacitação para o mercado de trabalho. Atualmente, ex-alunos da ADEVA integram o quadro funcional de empresas como a Liberty Seguros, a Serasa, a Mondial Assistance, a Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (Prodam), o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), os Bancos Bradesco, Itaú, Santander e Citi Bank, a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, a CPM Braxis, a Drogaria São Paulo, entre outras.

Tem o objetivo de incluir a pessoa com deficiência visual na sociedade por meio do trabalho, promover a inclusão da pessoa deficiente visual na sociedade por meio de uma educação global integrada e de sua capacitação, reciclagem profissional e inserção no mercado de trabalho, preparando-a para o pleno exercício da cidadania.

O referido portal, tem a missão também de constituir-se em um modelo de referência nacional na oferta de oportunidades de educação

e de profissionalização para as pessoas com deficiência visual.

Oferece cursos básicos de leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, entre outros complementares, como educação para o trabalho, inglês, relacionamento interpessoal, visando uma formação completa para o adequado desempenho profissional. Infelizmente falta uma ferramenta de comunicação síncrona que facilite a troca e compartilhamento de informações, tópicos muito importantes quando se trabalha o conceito de comunidade virtual e destacada por Foresti e Teixeira (2009), evidenciando a relação comunidade como um novo meio de comunicação e de compartilhamento de informações, onde pessoas podem expor idéias e facilitar a construção do conhecimento de forma coletiva.



Figura 5: Adeva – Associação dos Deficientes Visuais e Amigos

Fonte: <http://www.adeva.org.br/>

RESULTADOS

Após as observações efetuadas na entrevista, houve várias ocorrências registradas dos alunos propondo novas ações, ferramentas, materiais didáticos e métodos de aprendizagem relacionadas com o uso de comunidades virtuais inclusivas, com o propósito de oferecer uma educação cooperativa e para todos.

Através dos questionamentos, gerados pelo debate com os

deficientes visuais, pode-se constatar que recursos didáticos são todos recursos físicos, utilizados nas atividades, pesquisas, estudos relacionados com as disciplinas, visando sempre, auxiliar o educando a entender o conteúdo de uma melhor maneira constituindo-se em um meio facilitador e incentivador no processo de ensino e aprendizagem.

Várias foram as idéias, sugestões colocadas pelos alunos com deficiência visual, no que diz respeito ao uso de novos materiais didáticos, ferramentas, que auxiliassem o processo de ensino e aprendizagem e que pudesse estimular uma educação cooperativa e para todos.

Como vivemos numa sociedade identificada por “imagens”, os deficientes visuais encontram uma enorme dificuldade no acesso à páginas com recursos de animação, 3D, imagens que substituem muitas vezes o uso do texto. Inexistem no mercado atual, tecnologias assistivas que decodifiquem imagens hipermediáticas e que traduzem o contexto da imagem ou um determinado símbolo para a comunidade deficiente visual. Devido à essas questões, Kenski(2012), afirma que a inclusão digital também deve ser pensada como forma de diminuir os problemas de acesso à educação para aqueles que têm problemas físicos que dificultam a participação em atividades escolares. Dispositivos, programas especiais para pessoas com problemas de visão, podem diminuir a distância e garantir melhor aprendizado para pessoas com algum tipo de necessidade especial.

Os pontos que sofreram questionamentos é justamente o uso de comunidades virtuais com interface “modo texto” na internet, ou em programas e aplicativos utilizados no computador, o que facilitaria o trabalho de leitores de tela e sintetizadores de voz, o uso do áudio é de extrema importância, aumentando a abrangência de livros disponíveis em áudio digital, como também em textos, trabalhos, notícias e artigos na internet.

O conceito de comunidade virtual inclusiva também foi abordado, pois segundo os resultados obtidos na pesquisa, atualmente existem boas páginas, sites na internet destinadas à pessoas com

algum tipo de deficiência visual, mas o contexto de comunidade, declarada por Howard Rheingold (1992) como agregações culturais que emergem quando um número suficiente de pessoas encontram-se no ciberespaço, com hábitos, costumes, preferências em comum; ou de uma página que possibilite que o deficiente visual possa usá-la sem dificuldade, com um maior número de material de modo texto, Atalhos de Navegação seguindo um padrão de acessibilidade proposto em normas internacionais, com vários idiomas para tradução e que possa despertar e incentivar a troca de informações de forma colaborativa, cooperativa, proporcionando uma construção constante do conhecimento de forma coletiva, essa sim está difícil de encontrar.

Portanto, com o término da entrevista pode-se constatar que houve muitos progressos no que diz respeito à inclusão de deficientes visuais em instituições de ensino e no uso de novas tecnologias, pois conforme relatos, a tecnologia muitas vezes não está associada diretamente ao uso do computador ou de um software, mas sim no desenvolvimento de alguma ferramenta, material didático que possa atender aos anseios de acessibilidade da comunidade deficiente visual, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, observaram-se várias questões referentes ao uso das comunidades virtuais inclusivas, aspectos positivos e negativos, uso das tecnologias assistivas como ferramenta de apoio e novas ações e ferramentas de aprendizagens propostas pelo deficiente visual.

Através deste estudo, pode-se constatar que o deficiente visual enfrenta inúmeros obstáculos em seu processo de inclusão digital. No decorrer da pesquisa, após a análise, podemos chegar à conclusão de acordo com os levantamentos realizados durante o questionamento com os alunos, quanto à acessibilidade, principalmente, no que diz

respeito as páginas da internet, sendo que possuímos muitos sites com recursos de acessibilidade e outros que tem muito ainda o que melhorar. Vivemos atualmente numa sociedade identificada pela imagem, são animações, vídeos que exprimem desejos, personalidades, momentos e emoções..., e isso percebe-se no uso das tecnologias de informação e comunicação, através dos meios de comunicação, e, principalmente na internet. Nesse contexto, um dos deficientes mais prejudicados é o deficiente visual, pois o mesmo não consegue visualizar, interagir com imagens, sendo refém muitas vezes do uso do som e de recursos extras para identificarem formas, ações e informações contidas na internet. Através das contextualizações realizadas durante as entrevistas com alunos deficientes visuais, pode-se constatar e relatar suas dificuldades em relação ao uso dessas comunidades virtuais e também em relação ao uso das tecnologias assistivas. Observaram-se vários pontos, constatando que muito ainda deve ser feito sob a ótica de recursos de acessibilidade, pois a maioria das comunidades virtuais atualmente são constituídas de recursos de animação, uso de frames ..., o que dificulta a ação dos leitores de tela que decifram as ações dessas páginas em forma de áudio para os deficientes visuais.

Pode-se constatar através da pesquisa qualitativa desenvolvida ao longo do trabalho, a importância dos padrões de acessibilidade, critérios de desenvolvimento de comunidades virtuais na web, para que sigam um padrão de desenvolvimento, facilitando a usabilidade, comunicabilidade e acessibilidade dos espaços virtuais para o público com algum tipo de deficiência visual.

Quanto ao uso das tecnologias assistivas, pode-se observar, que as mesmas não acompanham a evolução do crescimento das linguagens de desenvolvimento web, no que tange à pluralidade de possibilidades que as mesmas oferecem.

Observaram-se também conceitos importantes quanto o uso dos “espaços virtuais”, no contexto de comunidade, ao qual exprime um desejo não apenas do uso de ferramentas tecnológicas que visam o acesso do deficiente visual ou que facilite seu contato

com essas tecnologias, pensou-se mais do que isso, criar o conceito de “comunidade”, e que possamos usar esses espaços virtuais como mecanismos e instrumentos de interação, cooperação, e de construção de conhecimentos de forma coletiva, permitindo que estabeleça um vínculo afetivo de seus integrantes, e que possa despertar o espírito de comunidade, de troca de experiências e informações.

Muito ainda têm que se fazer, são grandes as dificuldades dos deficientes visuais, quanto ao ensino, ao uso da internet e de aplicativos computacionais, muito já foi feito, mas ainda temos uma lacuna muito grande ao qual precisamos contribuir de alguma forma.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Larry. Trabalho e cultura: meios de fortalecimento da cidadania e do desenvolvimento humano. **Revista Contato**– Conversas sobre Deficiência Visual – Edição Especial. Ano 5, número 7 – Dezembro de 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GRANOLLERS, T. **Uma metodología que integra la ingenieria del software, La interacción persona-ordenador y la accesibilidad en el contexto de equipos de desarrollo multidisciplinares.** Tesis de doctorado. Universidad Del leida, Julho de 2004.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias** – O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JONES, S. Cybersociety. **Thousand Oaks**, Califórnia, Sage, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**.São Paulo: Cortez, 1994.

NICÁCIO, Jálves M., **Técnicas de Acessibilidade** – Criando uma Web para todos, Alagoas: Ufal, 2010.

OLIVEIRA, Regina C. S; Newton Kara- José e Marcos W.S. **Saberes e Prática da Inclusão**. Dificuldades de Comunicação e Sinalização Deficiência Visual. 3.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

ORNSTEIN, R. **The Roots of the Self**. San Francisco: Harper, 1995.

RHEINGOLD H., “**A Slice of Life in my Virtual Community.**” Whole Earth Review, 1992.

SHAFFER, C e ANUNDSEN, K. **Creating Community Anywhere**. New York, Perigee Books, 1993.

SILVA, Maurício Samy. **Um checklist para web standards**. 2006. Disponível em:<<http://www.maujor.com/tutorial/wschecklist.php>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

TEIXEIRA, A. C; MARCOM K. **Inclusão Digital**: experiência, desafios e perspectivas. Passo Fundo-RS: Ed. UPF, 2009.

WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Moraes, 1987.

Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações

Fabiane Vanessa Breitenbach

Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria,
fabiane.breitenbach@gmail.com

Fabiane Adela Tonetto Costas

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós Graduação da Uni-
versidade Federal de Santa Maria, fabricostas@gmail.com.

Nesse artigo apresentamos um estudo das dissertações e teses que abordaram a escolarização de pessoas deficiência na Educação Superior, publicadas entre os anos de 2008 e 2014. Foram consultados os repositórios Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Considerando que é crescente o número de alunos público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) na Educação Superior, fato decorrente tanto das políticas públicas para a democratização desse nível de ensino, quanto pelas políticas públicas para conclusão da Educação Básica, torna-se necessário investigar como o processo educacional desses alunos está acontecendo na Educação Superior.

No Mestrado em Educação, desenvolvi a dissertação “Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos”, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE/UFSM), sob orientação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas. Nessa pesquisa, busquei compreender como os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (RS) propõem, em seus documentos políticos, a educação inclusiva e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial.

Ao finalizar esse trabalho, identifiquei que, embora existam políticas nacionais prevendo a modalidade de Educação Especial em todos os níveis de ensino, há claramente uma dificuldade de unificação de ações, pois os três institutos estudados propunham as suas ações de forma diversa, embora todos estejam alocados em um mesmo Estado da federação. Ainda, ao desenvolver esse trabalho, analisei que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevejam que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e as etapas da educação, outros documentos que regulamentam o atendimento educacional especializado dos alunos figurados como da Educação Especial não se estendem à Educação Superior.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado apenas na Educação Básica, não fazendo referência à Educação Superior, pode ser situada como exemplo da transversalidade da Educação Especial na Educação Básica. Embora essa normativa não se comprometa ou se responsabilize com a Educação Superior, a partir dela, insinuo a inexistência de um documento correlato ou uma política pública voltada de Educação Especial na Educação Superior. Esse fato pressupõe, historicamente, o descrédito na escolarização das pessoas consideradas alunado da Educação Especial nos níveis mais elevados da educação nacional.

Com relação ao caso específico dos alunos com deficiência intelectual, a descrença no seu acesso à Educação Superior é ainda mais acentuada, mesmo em um momento histórico em que o Ministério da Educação (MEC) pregue uma “inclusão total”. A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, especifica apenas os requisitos de acessibilidade que devem ser observados nos casos de alunos com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, não fazendo referência aos alunos com deficiência intelectual. A normativa que deveria subsidiar a acessibilidade pedagógica a partir e em prol do público-alvo da Educação Especial nesse nível de educação, exclui a condição da deficiência intelectual.

A partir de janeiro de 2013, na atuação profissional como técnica em assuntos educacionais no Núcleo de Acessibilidade da UFSM, a preocupação com o processo de escolarização dos alunos

com deficiência intelectual na Educação Superior passou a fazer parte de meu cotidiano, pois passei a pensar estratégias para viabilizar a permanência e a aprendizagem deles na UFSM. Esta experiência tem despertado em mim alguns questionamentos, tais como:

Em que medida os estudantes com deficiência intelectual são atendidos em suas necessidades de aprendizagem na Educação Superior? De que modo os estudantes com deficiência intelectual constituíram-se/constituem-se estudantes da Educação Superior?

METODOLOGIA

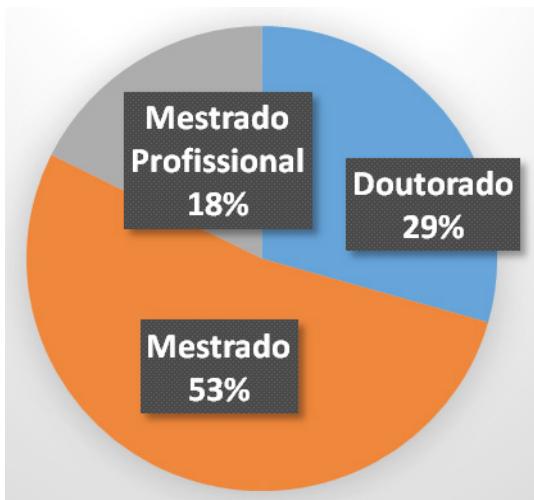
Para a realização dessa pesquisa, que utilizou como lócus o Banco de Teses da Capes, no qual não foi possível fazer um recorte temporal, e a BDTD, cujo recorte temporal foi de 2008 a 2014 foram utilizados os seguintes descritores: inclusão no Ensino Superior; inclusão na Educação Superior; inclusão na universidade; deficiência na Educação Superior; deficiência no Ensino Superior; deficiência na universidade; deficiência intelectual no Ensino Superior; deficiência intelectual Educação Superior; deficiência mental Ensino Superior; deficiência mental Educação Superior. Apenas os descritores inclusão no Ensino Superior, inclusão na Educação Superior, inclusão na universidade, deficiência no Ensino Superior e deficiência na universidade ofereceram resposta para a busca.

Eliminando-se a duplicidade de trabalhos, dezessete dissertações e teses foram coletadas, sendo nove no Banco de Teses da Capes (Apêndice A) e oito na BDTD (Apêndice B).

Todos os resumos foram lidos e analisados detalhadamente, o resultado dessa análise é apresentado na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos dezessete trabalhos coletados cinco trabalhos são de Doutorado, nove de Mestrado e três de Mestrado Profissional.



Os trabalhos originam-se de doze instituições de ensino diferentes, onze públicas. Causa estranhamento o fato de que nenhum deles é originário da UFSM, que, até 2008, foi a única instituição do país a ter um curso de graduação em Educação Especial. Apenas um desses trabalhos é da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), única instituição brasileira a ter um programa de pós-graduação em Educação Especial.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desenvolveram três pesquisas. Dois trabalhos foram realizados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e as demais instituições¹ publicaram apenas um trabalho cada.

Após a leitura detalhada de todos os resumos, os trabalhos foram

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

classificados conforme os temas por eles abordados, sendo que alguns abordam mais de um tema.

Embora os trabalhos tenham sido separados em grupo de acordo com os temas que desenvolvem, não foram analisados desse modo, visto que, o mesmo trabalho pode abordar temáticas diversas.

Dos dezessete trabalhos analisados nove desenvolvem temáticas que foram classificadas em “Políticas Institucionais, acesso-cotas”. O termo acesso foi juntado por hífen ao termo cotas porque, na maioria das vezes, quando se aborda a questão do acesso das pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior (IES) trata-se, por excelência, das cotas e/ou reserva de vagas. Esse tema está somado, nessa categoria, às políticas institucionais porque até o presente momento, no Brasil, a política de reserva de vagas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, não prevê cotas para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, quando as cotas existem nas IES elas são garantidas por políticas institucionais e não por políticas públicas de estado.

As temáticas “Deficiência Visual”, “Trajetórias Pessoais” e “Acessibilidade e Permanência” aparecem em segundo lugar em número de incidência, cada uma sendo abordada em quatro trabalhos.

A “Deficiência Visual” foi a única das deficiências que foi tema de pesquisa nos trabalhos, isso pode ser atribuído ao fato de que as pessoas com deficiência visual estão chegando em maior número a esse nível de ensino, especialmente considerando que muito se produziu em termos de TICs que facilitam a aprendizagem dessas pessoas.

Alguns pesquisadores têm se ocupado em investigar as “Trajetórias Pessoais” dos estudantes com deficiência na Educação Superior, buscando conhecer como os mesmos se constituem enquanto estudantes desse nível de ensino e o que colabora para isso.

“Acessibilidade e permanência” é outra preocupação importante dos pesquisadores. Dos dezessete trabalhos quatro abordam esse tema, o que de certa medida demarca uma evolução das pesquisas do que se convencionou denominar “inclusão na Educação Superior”, uma vez que o acesso e as cotas não são mais as únicas preocupações.

As “TICs” tem sido estudadas, em muitos casos, juntamente com a deficiência visual, pois se constituem recursos importantes para a escolarização de estudantes com deficiência visual, especialmente na Educação Superior. Esse é o caso do trabalho classificado sob esse tema.

Detalhamento dos resumos

No título de dois dos trabalhos, talvez sem essa intenção, imprime-se um juízo de valor ao acesso, através de cotas, das pessoas com deficiência nas IES. Passos (2012) intitula sua tese de doutorado como “**A facilitação** do acesso de alunos com deficiência visual ao Ensino Superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas”. Já Martins (2012) desenvolve a dissertação de mestrado sob o título “**O Reuni²** na UFMA e o **favorecimento** do acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão”.

Passos (2012), embora tenha mencionado no título do trabalho a “facilitação do acesso” não se dedica a analisar esse aspecto. Ocupou-se de desenvolver e compartilhar metodologias de ensino para estudantes com deficiência visual da área biomédica, defendendo que núcleos de apoio institucional são fundamentais para a inclusão dessas pessoas nas IES.

Martins (2012) constatou que a adesão da UFMA ao REUNI favoreceu o acesso de estudantes com deficiência a universidade. A autora verificou que houve um aumento significativo do número de vagas nos cursos de graduação na universidade e que as matrículas, através de cotas, para estudantes com deficiência também cresceram. Atribui tal fato ao atendimento e/ou adequação da universidade as diretrizes do REUNI que contemplavam a ampliação de estudantes com deficiência nas IES.

² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais.

A dissertação “Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso” foi defendida por Azevedo em 2012. A autora concluiu que estudantes com deficiência visual que têm um apoio pedagógico diferenciado no Ensino Médio tem mais facilidade para ingressar nas universidades. Afirma também que, estudantes com deficiência visual que têm apoio nas universidades, concluem com mais qualidade os seus cursos.

Lacerda (2013) desenvolveu a dissertação “Políticas de Acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior da região metropolitana do Cariri” na qual identificou que em algumas IES os documentos institucionais precisam ser melhorados, pois não tratam de forma muito aprofundada questões relativas à acessibilidade. Por outro lado, na Universidade Federal do Ceará e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará essas questões estão mais presentes, embora ainda tenham algumas carências. No trabalho de mestrado “Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna”, Rocha (2011) problematiza as ações afirmativas, especialmente a de cotas, para ingresso de pessoas com deficiência nas IES, ponderando que é necessário analisar se essa proposta está legitimada juridicamente.

Ferreira (2012) em “Educação inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão” concluiu que estão sendo construídas políticas educacionais inclusivas na UFMA. Indica que o REUNI ao estimular a ampliação das vagas na universidade facilitou, mesmo que indiretamente, a inclusão das pessoas com deficiência. Ainda, apontou que o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) do MEC, vem viabilizando a inclusão das pessoas com deficiência na UFMA, que se dá através de ações do seu Núcleo de Acessibilidade, financiado por esse programa.

Na tese de doutorado “Alunos com deficiência no Ensino

Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES³³ Oliveira (2011) manifesta que a garantia do ingresso, acesso e permanência não se resume a adequações físicas. A autora conclui que é necessário aumentar os estudos de mapeamento desses estudantes na instituição para poder oferecer-lhes as condições de permanência.

Guimarães (2011) desenvolveu a dissertação “Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior: um estudo em IES de Natal-RN” na qual estudou as quatro instituições de Natal-RN, concluindo que todas realizam, o que denominou “ações inclusivas”, esporadicamente. Essas ações davam-se de acordo com as demandas dos estudantes com deficiência, não existindo de fato uma política institucional que orientasse o desenvolvimento das ações.

“A inclusão de alunos com deficiência na UEPB⁴: uma avaliação do programa de tutoria especial” é o título da tese defendida por Ramalho (2012). Nesse trabalho a autora defende que o programa de tutoria especial dessa universidade é uma forma de atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Superior. Esse programa prevê que os estudantes com deficiência sejam acompanhados por tutores especiais, os quais também são estudantes da universidade, em suas tarefas acadêmicas.

Borges (2011) defendeu a dissertação de mestrado em educação intitulada “A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora”. Os sujeitos de pesquisa do trabalho Borges (2011) foram quinze estudantes com deficiência, sendo predominante a deficiência física. A autora concluiu que a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes diz respeito à capacitação dos docentes e a pouca divulgação das ações do setor envolvido com a temática da inclusão na instituição. Além dessas, destaca-se problemas relacionados a infra-estrutura dos prédios e salas de aulas, tais como prédios antigos sem acessibilidade.

3 Universidade Estadual de Montes Claros.

4 Universidade Estadual da Paraíba.

A dissertação “Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará” de Juvêncio (2012) teve como sujeitos de pesquisa sete estudantes e um docente da UFC, todos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão). Ao final do trabalho a autora disponibiliza uma lista com dezoito recomendações que visam melhorar a acessibilidade na UFC.

“Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual na UFPB⁵” é o título da dissertação de Cruz (2012). Nesse trabalho a pesquisadora buscou conhecer as percepções dos estudantes com deficiência visual da universidade, entendendo que isso poderia indicar como melhorar a qualidade da educação dessas pessoas. Os alunos entrevistados indicaram a existência de uma inclusão excludente, marcada principalmente pela falta de materiais adaptados, por barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Duarte (2009) ocupou-se de estudar a inclusão de estudantes com deficiência em instituições de Ensino Superior, especialmente em cursos de Educação Física, desenvolvendo a dissertação “A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?”. Ao concluir o trabalho Duarte (2009) constatou que, os alunos com deficiência, consideram necessária a quebra de barreiras atitudinais e arquitetônicas para que o seu processo de escolarização seja efetivado.

Na tese “Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados” Rosseto (2009) buscou conhecer a trajetória pessoal de estudantes com deficiência no Ensino Superior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A autora concluiu que com oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados as pessoas com deficiência conseguem chegar a Educação Superior. Nesse cenário, destacou a importância das relações sociais, do apoio

⁵ Universidade Federal da Paraíba.

da família ou de pessoas próximas, da motivação interna e do processo de compensação.

Nascimento (2011) também ouviu as pessoas com deficiência para elaboração de sua dissertação “Quando as ‘exceções’ desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior” que teve como objetivo identificar as características da inclusão nesse nível de ensino. A autora ouviu oito sujeitos com deficiência, sendo elas: deficiência auditiva/surdez, deficiência visual (cegueira e baixa visão) e deficiência intelectual (nesse caso, Síndrome de Down). Concluiu que esses alunos demoram mais para chegar ao Ensino Superior e ainda enfrentam muitas dificuldades para tal, em especial a falta de acessibilidade. Identificou que existem algumas ações isoladas nas instituições, mas que faltam políticas institucionais.

Na tese “Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias” Renders (2012) defende que a presença de pessoas com deficiência na universidade contribui para uma revisão epistemológica importante.

Fabris (2011) defendeu a dissertação “O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo ‘atitudes de inclusão?’” na qual analisou os sites de doze universidades comunitárias gaúchas. A pesquisadora concluiu que nessas instituições o conceito de inclusão social é o mais emergente e produzem “atitudes de inclusão” através de programas e projetos de ingresso e permanência, os quais se tornam, muitas vezes, estratégias de marketing.

CONCLUSÃO

Existe um número reduzido de trabalhos que abordam a deficiência intelectual na Educação Superior no Brasil. No universo de dezessete trabalhos coletados apenas um teve entre seus sujeitos de pesquisa um estudante com deficiência intelectual. Essa constatação permite-me tecer alguns apontamentos:

- 1^a. As pessoas com deficiência intelectual não chegam as instituições de Educação Superior;
- 2^a. Essas pessoas estão “invisibilizadas” nesses espaços;
- 3^a. Não interessa pesquisar sobre essa temática;

Contudo, há que se levar em conta que em pesquisas com viés vigotskiano “pode-se destacar e estudar o específico, mas sempre analisá-lo na relação com o todo” (PRESTES, 2012, p. 406). Nesse sentido, considerando os trabalhos analisados e minha atual atuação profissional, defendo a hipótese de que existem pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior, embora muitos desses possam estar “invisibilizados”.

Partindo disso comprehendo que investigar essa temática pode colaborar para a problematização das políticas públicas de Educação Especial pois, na medida em que esses sujeitos se encontram “invisibilizados” e, muitas vezes, em situação de fracasso escolar na Educação Superior, acena-se para o fracasso das políticas públicas de Educação Especial, que, por um lado não estabelecem diretrizes para esse nível de ensino e, por outro, não preparam suficientemente os estudantes para frequentá-lo.

Nesse sentido, há que se refletir sobre a proposta atual da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como na expectativa que esse modelo vem imprimindo nas pessoas com deficiência, em especial, nas com deficiência intelectual, que hoje concluem a Educação Básica e almejam também cursos superiores, desconhecendo seus limites reais e outras possibilidades de formação ou trabalho.

Isso instiga pensar em algo que já vem acontecendo em outros países e que está sendo nomeado por MacMillan, Gresham e Forness (1996) como a ilusão da inclusão total. Enquanto profissionais e pesquisadores da Educação Especial devemos nos autorizar a fazê-lo, rompendo com o senso comum de que é amoral questionar as atuais políticas de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **A Portaria nº 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

MACMILLAN, D. L.; GRESHAM, F. M.; FORNESS, S. R. **Full inclusion:** na empirical perspective. *Behavioral Disorders*, v. 21, n.º 2, p. 145-159, 1996.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. In: **Ensino em Re-Vista**. Vol. 19, n. 2. Uberlândia, jun./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947>>. Acesso em: 07 out. 2014.

Apêndice A - Trabalhos coletados no Banco de Teses da CAPES

Título	Autor	Orientador	Tipo	Instituição	Ano
Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso.	Maria Carolina Albuquerque de Azevedo	Janine Marta Coelho Rodrigues	Mestrado	UFPB	2012
A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial.	Maria Noalda Ramalho	Leila Regina de Oliveira de Paula Nunes	Doutorado	UERJ	2012
A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao Ensino Superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas.	Michele Waltz Comaru dos Passos	Claudia Mara Lara Neto Coutinho	Doutorado	FIOCRUZ - RJ	2012
Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior: um estudo em IES de Natal-RN	Clarice Ferreira Guimaraes	Ana Lucia Assunção Aragão	Mestrado	UFRN	2011
Quando as 'exceções' desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior	Vera Creusa de Gusmao do Nascimento	Windyz Brazão Ferreira	Mestrado	UFPB	2011
Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Raphaela de Lima Cruz	Janine Marta Coelho Rodrigues	Mestrado	UFPB	2012
A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da universidade federal de Juiz de Fora	Maria Aparecida Borges	Alberto Albuquerque Gomes	Mestrado	UNESP	2011
O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão	Martins, Vivianne da Silva Braga	Silvana Maria Moura da Silva	Mestrado	UFMA	2012
Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna	Heloisa de Paula Pessoa Rocha.	Rui Martinho Rodrigues	Mestrado Profissional	UFC	2011

Apêndice B - Trabalhos coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título	Autor	Orientador	Tipo	Instituição	Ano
Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias	Elizabeth Cristina Costa Renders	Maria Teresa Eglér Mantoan	Doutorado	UNICAMP	2012
O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo “attitudes de inclusão”?	Priscila Provin	Elí Terezinha Henn Fabris	Mestrado	UNISINOS	2011
A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?	Emerson Rodrigues Duarte	Maria Elisa Caputo Ferreira	Mestrado	UFJF	2009
Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES	Antonia Soares Silveira e Oliveira	Maria Cristina Innocentini Hayashi	Doutorado	UFSCar	2011
Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: O caso da Universidade Federal do Ceará	Vera Lucia Pontes Juvencio	Nicolino Trompieri Filho	Mestrado Profissional	UFC	2013
Educação inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Nilma Maria Cardoso Ferreira	Silvana Maria Moura da Silva	Mestrado	UFMA	2012
Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior da região metropolitana do Cariri	Guilherme Brito de Lacerda	Maria do Socorro de Sousa Rodrigues	Mestrado Profissional	UFC	2013
Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados	Elisabeth Rossetto	Claudio Roberto Baptista	Doutorado	UFRGS	2009

Acessibilidade e alteridade surda: cenas do cotidiano docente e discente na Universidade Federal de Santa Maria

Giovana Krause da Silva

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.
giih_krause@yahoo.com.br

Elisane Maria Rampelotto

Elisane Maria Rampelotto, professora do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
elisane.2007@gmail.com

Para a efetivação da inclusão do sujeito surdo no ensino superior é preciso um aporte legal que dê garantia para o ingresso e permanência aos acadêmicos, assegurando-lhes o efetivo direito à educação. Pensando no sujeito surdo, não pelo viés da deficiência e sim da diferença, entende-se que este público faz uso da própria língua - Língua Brasileira de Sinais - comprehende-se que onde esses sujeitos circulam, possam ter acesso comunicativo através da sua língua natural. Contudo, se sabe que a realidade é muitas vezes diferente e oposta ao que prevê a Lei. Na maioria das vezes, onde os sujeitos surdos circulam, não têm acesso, interação e comunicação por meio da sua língua natural. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como vem se efetivando a inclusão do sujeito surdo na Universidade Federal de Santa Maria.

Para a elaboração deste estudo optou-se pela abordagem qualitativa e de um estudo descritivo utilizando-se das respostas obtidas na entrevista feita aos sujeitos pesquisados. Sobre a relação de subjetividade, busca-se nas palavras de Silva & Menezes (2001, p. 20) que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”

Considerando que o aspecto qualitativo parte da realidade do sujeito e da alteridade do mesmo, a metodologia deste estudo está em realizar uma descrição e fazer uma análise das narrativas dos acadêmicos surdos da Universidade Federal de Santa Maria e de professores que ministram aulas para surdos, sobre as experiências que vivenciaram quanto ao acesso e permanência do acadêmico surdo no ensino superior.

Para descrever e buscar saber da experiência vivida no cotidiano acadêmico dos sujeitos pesquisados, realizou-se uma entrevista estruturada com sete perguntas para os discentes e oito perguntas para os docentes. A pesquisa foi realizada com três acadêmicos surdos de diferentes cursos de graduação e três professores dos respectivos alunos dos cursos.

No quadro 1 pode-se visualizar os relatos de experiências dos acadêmicos surdos da Universidade Federal de Santa Maria.

1 - Como é a sua relação com os professores em sala de aula? Tem comunicação direta com eles?	
A1	<i>No início eu não compreendia nada do que era visto em aula, ela tentava me explicar, mas era difícil. Então solicitei a presença de um intérprete e facilitou muito, ela realiza a comunicação entre eu e a professora.</i>
A2	<i>É muito difícil, pois não tenho leitura labial. Não tenho comunicação direta porque preciso de intérprete.</i>
A3	<i>Falei explicar que sala da aula juntos as colegas ouvintes sempre intérprete de Libras com academia surda atenção perto frente sentar intérprete da Libras informou ouvinte adaptar língua portuguesa em Libras professora falou explicar pelos ouvintes colegas e uma surda. Por que professora faz atividades Xerox dar academia surda vê mostra datashow, imagina fácil entender também intérprete.</i>
2 - Além da Libras, há outros meios de acesso aos conteúdos em sala de aula? (Por exemplo: Signwriting, vídeos, língua portuguesa,...)	
A1	<i>Eu sempre procuro por vídeos com legenda. Quanto ao português eu fui aprendendo, lendo bastante, praticando, relacionando com figuras. Quando tenho que realizar trabalhos individuais eu escrevo e peço ajuda da intérprete para conferir.</i>
A2	<i>Sim, slides, vídeos.</i>
A3	<i>Não precisar SW.</i>
3 - É possível frequentar as aulas caso não tenha a presença de um intérprete de Libras?	
A1	<i>Antes não tinha intérprete, então eu sentava com uma colega que sabia um pouco de Libras ou escrevia em um papel, mas depois veio a intérprete e ficou mais fácil, é mais rápido, é bem importante a presença do profissional.</i>
A2	<i>Não</i>

A3	<p><i>Eu experiência já minha vida era na escola inclusão as colegas ouvintes sozinho surda, não tem intérprete da Libras na sala de aula eu sofre muito realidade muito dificuldade sala de aula as colegas inclusão.</i></p> <p><i>Atualidade eu era estudante acadêmica na Unijuí Sta Rosa e Ijuí regime regular noturno na aula também regime especial as férias na semana também dias dois ou três na aula mais rápido falei igual na universidade as ouvintes, alguns elas usam escrever de portuguesa interação comunicação também classificadores, vestibular passar 2003 até 2009 formado pedagogia e pedagogia educação especial na Unijuí.</i></p> <p><i>Atual perceber o que falei minha vida experiência curso terapia ocupacional na UFSM semestre as colegas ouvintes jeito diferente era as colegas na Unijuí.</i></p> <p><i>Mas alguns colegas academia usam celular escrever portuguesa também classificadores também sabia já sinais pouco em Libras.</i></p>
----	--

4 - Como é realizado a sua participação nas aulas?

A1	<p><i>É muito importante, eu trabalho durante o dia e à noite venho para a aula, eu estudo em casa, procuro participar das atividades, não faltou aula e estou sempre pesquisando.</i></p>
A2	<p><i>Sempre com o intérprete.</i></p>
A3	<p><i>Eu opinião explicar que normal igualdade direito respeitar surda e ouvintes capacidade desenvolvimento aprender estudar esforça lutar na universidade UFSM, também Ada identidade professora papel não acostumou contato academia surda necessidade intérprete da Libras sempre sala de aula, professora disse avisar intérprete explicou na academia surda.</i></p>

5 - Para você, precisa melhorar algo em relação à inclusão no ensino superior? O quê?

A1	<p><i>É muito bom quando o professor vem me ajudar, me mostrar o que está errado, o que está certo, explicar, se interessar e verificar se eu estou conseguindo fazer o que é solicitado.</i></p>
A2	<p><i>Sim, o intérprete na frente, junto com o professor.</i></p>
A3	<p><i>Eu acho opinião inclusão na sala de aula na universidade, não quero na inclusão na universidade UFSM, falei importante principal normal igualdade ouvintes e surda na universidade UFSM.</i></p>

6 - Você tem dificuldade em compreender as aulas?

A1	<i>Acho difícil a leitura, às vezes fico confuso se é um significado ou outro, mas peço ajuda da intérprete e fica tudo mais claro.</i>
A2	<i>Sem intérprete entendo pouco.</i>
A3	<i>Acho sim dificuldade às vezes fácil na aulas, mas importante materiais datashow na imaginar com palavra, professora explicou falar calma ou rápida falar as perder materiais.</i>
7 - Este espaço é para que possa fazer mais alguma colocação que considera importante.	
A1	<i>Eu acho que é importante o professor estimular, desafiar o aluno para no futuro ser um bom profissional.</i>
A2	<i>Seria bom que os professores fizessem algumas aulas de libras, slides com intérprete junto.</i>
A3	-

Quadro 1- Relatos de experiências de acadêmicos.

CENAS DO COTIDIANO DOCENTE

No quadro 2, encontram-se os relatos obtidos dos professores da Universidade Federal de Santa Maria que tem em suas aulas a presença de um acadêmico surdo.

1 – Como é a sua relação com os alunos surdos que frequentam sua aula?	
P1	<i>Apesar de não falar LIBRAS, considero que minha relação com os alunos surdos em sala de aula tem sido boa. Comunico-me com eles através das intérpretes e na ausência delas escrevo. Também na sala de aula busco comunicar os conteúdos por escrito, em slides, principalmente as combinações de provas e trabalhos. Os slides são enviados a todos os alunos.</i>
P2	<i>Procuro saber se o aluno está entendendo o conteúdo que está sendo ministrado através de comunicação escrita.</i>

P3	É boa.
2 – Além da intérprete de Libras, o aluno surdo tem outro meio de acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula? Você procura utilizar outros recursos visuais? Quais?	
P1	<i>Os alunos surdos assim como todos os alunos têm acesso aos conteúdos pela disponibilidade dos textos digitais. Sempre solicito que eles, ao lerem o texto, façam um glossário (e explico que é uma lista de palavras que eles não entendem o sentido) para que eu possa explicar o significado das mesmas. Até o momento, somente um surdo me solicitou o sentido de “vulnerabilidade” durante a leitura do mesmo em sala de aula. Então, estou em dúvida se eles não lêem o texto em casa ou entenderam tudo o que lêem. Também procuro utilizar vídeos com legenda (o que não é fácil de encontrar) e preparam as aulas com slides que são repassados a todos os alunos.</i>
P2	<i>O Aluno como os demais recebem o programa da disciplina, bibliografia básica, disponibilidade de polígrafos e slides através do Moodle. Na apresentação dos slides usa-se flechas e sinais indicativos para que o aluno possa localizar o que está sendo falado e transmitido.</i>
P3	<i>Sim. Eu faço uma cópia de toda aula que ministro, com texto e figuras, especialmente para aluna e atualmente tenho dado uma cópia também para o intérprete de Libras. E no inicio do semestre sempre entrego o programa da disciplina com a lista de referências dos livros utilizados.</i>
3 – É possível realizar a aula sem a presença da intérprete de Libras? Você busca alternativas? Quais?	
P1	<i>Já tive esta experiência e confesso que foi muito ruim, pois não se tem certeza do que foi captado pelo aluno. A alternativa que me ocorreu neste momento foi escrever no quadro tudo que era importante em relação aos conteúdos tratados em aula. Parece-me que funcionou porque o aluno participou das atividades. É possível, portanto, mas não é o mais adequado.</i>
P2	<i>Até o presente momento o aluno sempre esteve com sua intérprete e procuro saber se o conteúdo transmitido está sendo entendido. Não há nenhuma reclamação sobre o método aplicado. Procuro saber também se as explicações são rápidas demais. E se devo conduzir de outra forma. Fui informado pelo aluno que a didática estava com bom aproveitamento.</i>
P3	<i>Não.</i>

4 – Como é realizada a participação desses alunos nas suas aulas?

P1	<p><i>O aluno participa de todas as atividades como qualquer outro aluno na sala. Então, participa das atividades individuais e de grupo. Neste sentido tem um exemplo bastante interessante: a atividade do grupo era criar um jingle que divulgasse o atendimento às altas habilidades/superdotação no seu município. O aluno surdo participou ativamente da construção do jingle e durante a apresentação da tarefa, as colegas cantaram a música e ele apresentou-a em LIBRAS. Senti falta de não ter uma filmadora para documentar a apresentação. Até o momento não houve necessidade de tempo especial na avaliação que é igual a de todos os demais. Porém, os intérpretes está presentes e se for necessário explico algum sentido de termos não entendido na prova.</i></p>
P2	<p><i>Geralmente o aluno faz as perguntas através da intérprete do que não entendeu.</i></p>
P3	<p><i>Na aula teórica, o interprete de Libras faz a integração, ou seja, se o aluno tem alguma dúvida é através deste profissional que interagimos. Na aula prática, estimulo a participar, mas sempre com o auxílio do intérprete de Libras.</i></p>

5 – Para você, como professor, o que é preciso para melhorar ou facilitar o acesso à educação do aluno surdo no ensino superior?

P1	<p><i>Além da presença do intérprete, penso que seria muito importante um reforço pedagógico individual ao aluno, principalmente nas disciplinas mais abstratas. Na realidade fico muito em dúvida se os objetivos propostos estão sendo alcançados e penso que o aluno surdo também teria que ter um papel mais atuante nesta avaliação crítica. Mas confesso que ainda não achei a forma mais adequada de “ser professor” para estes alunos. Procuro planejar minhas aulas pensando em suas necessidades, mas não me sinto satisfeita.</i></p>
P2	<p><i>Precisaria saber de como proceder para melhorar a qualidade da transmissão do conteúdo programático para esse tipo de aluno. É a primeira vez que me deparo com esse tipo de aluno.</i></p>
P3	<p><i>Realmente não sei responder está pergunta. Penso em relação a dar um suporte na educação básica, ou seja, que o aluno seja estimulado a dar continuidade aos seus estudos, desde a educação básica até a universidade. Com a valorização dos profissionais da área de intérprete de Libras e promovendo cursos para que todos possam participar.</i></p>

6 – Como é feita a avaliação do aluno surdo? É diferenciada? Explique!

P1	<i>A avaliação do aluno surdo não é diferenciada. A prova tem as mesmas questões dos demais alunos. Quando a prova é dissertativa, solicito a ajuda das intérpretes para entender o material escrito do acadêmico, quando este é de difícil entendimento. Por este motivo, tenho preferido fazer a prova objetiva com marcações de respostas corretas, alternando com a dissertativa.</i>
P2	<i>A prova é a mesma para todos os alunos, tendo a participação da intérprete para auxilia-lo. Não recebi informação nenhuma sobre como aplicar prova diferenciada esse tipo de aluno.</i>
P3	<i>Porque deveria ser diferenciada? Penso que o aluno precisa de uma atenção especial, mas que ele não deva ser discriminado.</i>
7 - Este espaço é reservado para que possa fazer mais alguma colocação que considera importante.	
P1	-
P2	<i>Seria importante o setor competente da Instituição orientar o professor de como deve proceder com alunos desse tipo.</i>
P3	-
8 - Você recebeu alguma orientação ao saber que haveria um aluno surdo em suas aulas? Se sim, qual?	
P1	<i>Sim, da coordenação do curso e do Núcleo. A orientação foi de considerar a singularidade da aprendizagem dos alunos surdos, preparando aulas com imagens mais do que áudio; respeitando e considerando o acompanhamento das intérpretes em todos os momentos da aula, inclusive nas avaliações; procurando falar devagar e evitar que todos falem ao mesmo tempo, para que as intérpretes possam traduzir os diálogos para os alunos; dentre outros.</i>
P2	<i>Não recebi nenhuma orientação.</i>
P3	<i>Não.</i>

Quadro 2- Relatos dos professores

Análise dos dados coletados

A partir das cenas do cotidiano docente e discente, procura-se neste estudo, elencar cinco categorias de análise para discutir os dados coletados na pesquisa. Entre as categorias destaca-se:

- Relações acadêmico surdo x professor ouvinte;
- Estratégias metodológicas;

Acessibilidade e alteridade surda: cenas do cotidiano docente e discente...

- Acesso ao ensino superior;
- Avaliação do acadêmico surdo;
- Instituição x informações e orientação docente/discente

RELAÇÕES ACADÊMICO SURDO X PROFESSOR OUVINTE

Ao analisar os dados coletados pelos docentes, nota-se que de maneira geral, todos os professores demonstraram dúvidas e incertezas ao falar da inclusão do acadêmico surdo em suas aulas. Percebe-se a dúvida quando, por exemplo, P2 coloca que é a primeira vez que tem um acadêmico surdo presente em suas aulas. Incertezas, talvez pelo fato de não estar preparado e saber como direcionar a aula, se a maneira que conduzem é produtível e se o acadêmico está internalizando os conteúdos da disciplina.

Os acadêmicos participantes da pesquisa, afirmaram terem dificuldades em se relacionar e interagir com os professores e que, sem a presença do intérprete em sala de aula a dificuldade aumenta consideravelmente.

Estratégias Metodológicas

Em relação à estratégia metodológica percebe-se a preocupação que todos os professores têm em saber se o aluno surdo está se apropriando do conteúdo e também, em buscar algumas alternativas que venham a favorecê-lo.

Dorziat (1999, p.188) coloca a importância de o professor pensar para além do uso da Libras, pois não cabe ao intérprete ensinar e sim apenas realizar a tradução/interpretação dos conteúdos transmitidos em aula. O ensino, portanto, está para além da tradução e interpretação em Libras.

De modo geral, todos os professores fazem uso de slides com esquemas e ilustrações, além de fazerem a associação entre a teoria e prática, ou seja, os docentes desenvolvem atividades práticas para

que os alunos possam internalizar o que foi estudado teoricamente em aula.

Desta forma, também estimulam a participação do aluno surdo nas aulas, fazendo com que estes se relacionem com os demais colegas e exponham suas ideias a respeito do tema que está sendo discutido ou estudado.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Para a análise da categoria sobre o acesso ao ensino superior é possível perceber, principalmente na questão número cinco, que as respostas oscilam, tanto entre os professores, como entre os alunos surdos.

O acadêmico A1, por exemplo, trás a importância do papel do professor que tem aluno incluído e de seu interesse no aprendizado e desenvolvimento na disciplina que ministra. Considera importante que o professor avalie as propostas de atividades realizadas em aula, que dê explicações e exemplos utilizando-se de recursos visuais e também, que este professor possa estabelecer uma relação de cumplicidade com o acadêmico surdo. Dessa forma, “a ideia de inclusão perpassa o conceito de inclusão como ser e fazer parte, em que o onde é o espaço de aprendizagens humanas pelas experiências e vivências com os outros e com a sociedade.” (RAMPELOTTO & POSSA, p. 21)

O acadêmico A1 e os docentes P2 e P3, que destacam a formação do professor, ao colocarem a importância deste profissional em preocupar-se com a aprendizagem e rendimento do aluno, como por exemplo, a orientação para desenvolver as aulas e cursos para aprendizagem da Libras, o que proporcionaria uma relação mais direta com o acadêmico.

AVALIAÇÃO DO ACADÊMICO SURDO

No que diz respeito à avaliação do acadêmico surdo no ensino

superior, os três professores participantes concordam em não realizar uma avaliação diferenciada dos demais alunos ouvintes, isso implica dizer que, a avaliação é realizada da mesma forma como é feita para o aluno ouvinte. Mesmo assim os docentes têm conhecimento de que é necessário fazer uso de diferentes alternativas metodológicas de ensino para a aprendizagem do aluno surdo. Ao mesmo tempo não subestimam, idolatram ou superprotegem este acadêmico, ou seja, os professores agem com o aluno surdo da mesma maneira como agem com os demais alunos ouvintes, isso promove a inclusão do acadêmico, ou seja, a inclusão se dá pelo viés da diferença linguística, o que não se exprime na capacidade de aprendizagem e responsabilidade dos mesmos.

Instituição x informações e orientação docente

O Núcleo de Acessibilidade é o órgão responsável em dar as orientações aos professores que recebem acadêmicos com deficiência. Os professores, ao serem questionados a respeito da orientação, dois responderam não ter recebido. Apenas a professora P1 diz ter recebido orientação de como proceder com as aulas. Segundo o relato de P2 e P3 a instituição não procurou esses docentes para dar as orientações de como proceder com o acadêmico surdo em sala de aula. Relataram que inclusive desconheciam a possibilidade de receberem esse auxílio, até mesmo de onde procurar tal ajuda. Talvez isso ocorra pelo fato de o Núcleo de Acessibilidade ter sido implementado há pouco tempo na UFSM. Assim, a maioria dos professores desta instituição desconhece que existe a possibilidade de obter informações e orientações.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho tem por objetivo conhecer a realidade do processo inclusivo de três acadêmicos surdos na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atualmente, a UFSM é

uma instituição que tem suporte para oferecer um espaço de inclusão e aprendizagem do acadêmico surdo, garantindo assim o acesso e permanência desse sujeito no ensino superior.

É bom lembrar que o suporte se deu a partir das garantias Legais que embasam inclusão de pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação, Déficit Cognitivo e Surdez no ensino superior a partir das cotas. E também pelo acompanhamento e Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição. O núcleo disponibiliza profissional, quando necessário, para orientações aos discentes de como proceder ao andamento das aulas, a presença dos profissionais de tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, a oportunidade de realizar a prova do vestibular em Libras, dentre tantos outros.

A experiência educacional da inclusão dos surdos no ensino superior, dando condições a esses sujeitos permanecerem em sala de aula, é recente na UFSM. Partindo dessas constatações, o estudo revela as ações e as estratégias que têm facilitado e também as que têm dificultado o acesso e a permanência dos três sujeitos surdos no ensino superior.

As ações que tem facilitado a inclusão do sujeito surdo no ensino superior tem início desde a realização das provas de vestibular, pois o candidato pode solicitar a realização da mesma em Libras, por meio do arquivo digital, facilitando assim a sua compreensão e aprovação. Também, a presença de um profissional intérprete de Libras nas aulas e eventos realizados na instituição são condições para que este acadêmico permaneça e não abandone o curso escolhido para a formação superior. Algumas ações que dificultam a inclusão do acadêmico surdo no ensino superior estão relacionadas a insegurança que sentem os professores, principalmente quanto à prática realizada durante as aulas. Isso porque, o professor ainda não consegue uma comunicação interativa com o acadêmico, somente pelo meio da escrita ou através do intérprete, o que toma tempo da aula e outras organizações que precisam ser revistas.

Desta forma, a Universidade Federal de Santa Maria, apresenta alternativas favoráveis e satisfatórias para a inclusão e permanência do acadêmico surdo no ensino superior. Contudo, algumas fragilidades apresentadas necessitam ser problematizadas e pensadas para que não ocorra a evasão desse público, tendo em vista o número de acadêmicos surdos que ingressam no ensino superior e, muitas vezes, não concluem sua formação.

REFERÊNCIAS

DORZIAT, Ana. **Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos.** Cadernos de pesquisa, N. 108, p. 183-198, novembro/1999. UFSCar – SP.

RAMPELOTTO, Elisane; POSSA, Leandra Bôer. **Educação Especial – Fundamentos.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Graduação à Distância em Pedagogia.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

A atuação do tradutor intérprete educacional no contexto do ensino superior

Ravele Bueno Goularte

Mestre em Educação, Tradutora e intérprete de Libras, UFSM.
ravelebg@yahoo.com.br

Jussara Maite Moraes Esmerio

Graduada em Letras/Libras, Tradutora e Intérprete de Libras, UFSM.
maite.esmerio@hotmail.com

Renata Cassol da Rosa da Silva

Tradutora e intérprete de Libras, UFSM, renarrana@gmail.com

Esse artigo traz uma discussão sobre a atuação do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no que tange aos aspectos éticos e suas subjetividades. Durante nossa prática no contexto acadêmico surgiu a ideia que resultou nesse artigo e para fomentar essa discussão, utilizamos alguns excertos de nossas vivências. Atualmente, a universidade possui 17 acadêmicos surdos incluídos em diferentes cursos de graduação (sendo 1 aluno em um curso técnico no Colégio Politécnico) e 4 professores surdos. Os alunos surdos ingressaram no vestibular da instituição através de cotas, pois a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) instituiu o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social a partir da aprovação da Resolução 011/2007. Este é um sistema para a promoção de inclusão social e democratização de acesso ao ensino superior, onde prevê que 5% das vagas são destinadas a pessoas com necessidades especiais, incluindo o grupo de pessoas surdas.

Acreditamos que esse artigo justifica-se pelo fato de ter surgido inquietações e por existir poucos estudos sobre o intérprete educacional, principalmente no que tange aos aspectos da ética na atuação desse profissional no contexto acadêmico. O foco da discussão será o papel do intérprete educacional frente aos aspectos éticos, pois assim como qualquer profissão, o intérprete educacional também possui um código de ética, instrumento este, que orienta o profissional intérprete na sua atuação. (BRASIL, 2007).

Com esse artigo, objetivamos rever a atuação do intérprete educacional frente a algumas situações cotidianas da profissão, analisar as diferentes formas de agir desse profissional que leva em consideração sua subjetividade, suas crenças e questões morais. Para isso, faremos uma discussão sobre as situações vivenciadas pelo intérprete educacional no que se refere à ética e seus desafios.

INTÉPRETE EDUCACIONAL: SITUAÇÕES E DESAFIOS COTIDIANOS

Para iniciarmos a discussão optamos em trazer um pouco do histórico e o conceito do intérprete educacional para contextualizar o trabalho desse profissional.

Em um segundo momento se faz necessário mencionar alguns aspectos legais que garantem a presença do intérprete educacional no contexto da inclusão na universidade. E, por fim, mencionaremos alguns itens do código de ética relacionando com as situações vividas.

Primeiramente, o intérprete educacional “é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.” (BRASIL, 2007, p. 59). Esse termo surgiu recentemente em função da demanda deste profissional, pois até pouco tempo atrás, os surdos raramente frequentavam os espaços escolares e acadêmicos. De acordo com a realidade brasileira atual em que as escolas possuem surdos matriculados, as universidades adequaram-se através das cotas para receber esses sujeitos. Seria impossível atender as exigências legais que determinam o acesso e permanência sem a presença deste profissional, já que o ingresso de surdos no ensino superior vem aumentando a cada ano, principalmente na UFSM.

O intérprete que atua na educação deverá intermediar as relações entre: professor e aluno surdo, colega ouvinte e aluno surdo, bem como outras que surgirão no contexto acadêmico. Porém, “as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula.” (BRASIL, 2007, p.60). Com isso, o papel do intérprete educacional pode facilmente ser confundido com o papel do professor.

Muitas vezes, o professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos, consulta o intérprete sobre o desenvolvimento do aluno surdo, interage com os colegas fazendo

perguntas, mas evita perguntar ao aluno surdo. O professor algumas vezes cobra dos colegas ouvintes prazo para entregar os trabalhos e realizar provas, mas dá mais oportunidades ao aluno surdo se ele não fizer no prazo estipulado aos demais.

Por outro lado, os surdos por diversas vezes, confundem nosso papel, dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e discutem os tópicos abordados, pedem desculpas por sair da sala e demorar, por chegar atrasado, por faltar à aula. Possivelmente isso aconteça porque a maioria dos alunos hoje matriculados na UFSM estudou em escola de surdos, obtiveram acesso às informações diretamente em sua primeira língua sem intermediação do profissional/intérprete. Sendo assim, se o intérprete assumir esses papéis acaba sendo sobre carregado, podendo confundir sua função dentro do processo educacional.

Realizou-se uma pesquisa nos Estados Unidos onde foi determinado ser antiético exigir que o intérprete educacional assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: tutorar os alunos (em qualquer circunstância), apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhar e disciplinar os alunos e realizar atividades gerais extra-classe (BRASIL, 2007).

Um dos aspectos legais relevantes para esse artigo é a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, onde reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Libras, com isso a língua de sinais é oficializada como língua de natureza viso-espacial no Brasil. A partir disso, os surdos passam a lutar pelos seus direitos e pela sua língua, já que a Libras é a primeira língua desses sujeitos.

Além dessa Lei, há o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei acima e traz vários aspectos que se referem a Libras. Por exemplo, o capítulo V aborda sobre a formação do tradutor/intérprete de Libras. Esse Decreto assume importância ao esclarecer a formação e atuação desse profissional, já que até então não havia regulamentação da profissão. Pois, somente em 1º de setembro de 2010 é sancionada a Lei 12.319 que regulamenta o exercício da profissão do

Tradutor/Intérprete de Libras. Com isso, o profissional passa a ter mais reconhecimento em relação à formação e oficial inserção de trabalho em diferentes contextos.

Outro documento legal que consideramos importante citar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, trazendo o público alvo que deve participar deste processo. Essa política enfatiza a inclusão como obrigatoriedade no ensino básico. Diante da visibilidade que a inclusão assume a partir dessa política, esse tema passa a ser difundido no contexto do ensino superior.

Por consequência, a UFSM instituiu a Resolução 011/2007 que reserva vagas para pessoas surdas. Além disso, a universidade propõe o vestibular em Libras (provas realizadas respeitando a primeira língua dos surdos) a partir de 2009. As provas do vestibular são traduzidas para a Libras, para isso são disponibilizadas com antecedência para que os intérpretes possam estudar. Após a etapa de estudo e discussão sobre as questões da prova, começam as gravações em vídeo. E durante a prova do vestibular, os candidatos que optaram por essa modalidade realizam em uma sala específica com computadores que possuem as provas. Desde então, o ingresso é mais acessível aos sujeitos surdos.

A UFSM oferta também, o ingresso de professores surdos através de concurso público. O intérprete educacional passa a fazer parte desses processos atuando em sala de aula tanto com os acadêmicos surdos como os professores surdos.

Devido a essa nova realidade educacional, nos confrontamos com algumas situações em nossa atuação e faremos a discussão articulando com o código de ética. Para fins didáticos e de organização, as situações nesse artigo serão apresentadas em itálico para diferenciar das citações de autores.

No semestre passado estava interpretando para um aluno surdo realizar uma prova atrasada em uma sala, onde estavam presentes o aluno, o colega e eu. Em um determinado momento, ele pediu para eu perguntar ao colega a resposta de uma questão da prova.

Eu interpretei, mas logo após, informei ao colega que o surdo estava fazendo uma prova. O colega ficou constrangido e não forneceu a resposta. Penso que, se o colega tivesse fornecido a resposta, eu a teria interpretado, mas num ato instintivo, acredito que minhas crenças pessoais tenham influenciado esta atitude. Ao mesmo tempo, penso que se eu não tivesse opinado, talvez ficasse com a consciência pesada, ou até me sentindo partícipe daquele ato. (Intérprete Renata)

O Código de Ética do profissional intérprete dispõe no artigo^{2º}: O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo. ” (BRASIL, 2007, p. 32)

Neste sentido, concordamos com Alves (2003), onde esclarece que entre as muitas estratégias cognitivas utilizadas como apoio interno durante o processo tradutório está o nosso conhecimento de mundo, “que abrange nossos conhecimentos enciclopédicos, incluindo-se nele toda nossa bagagem cultural, e o conhecimento procedural que nos ensina como utilizar o que já conhecemos” (ALVES, 2003, p. 35). Tal conhecimento de mundo se constitui como um “pré-texto” ou “ponto de partida” para usarmos as informações que já possuímos para conseguir processar as novas informações que são dadas. E Alves, nesse ponto, destaca que “a capacidade de nos lembrarmos dos fatos que já aprendemos, juntamente com a capacidade de estabelecer inter-relações entre eles, ou seja, “a capacidade de produzir inferências, são os dois pontos principais de apoio interno de que dispomos.” (ALVES, 2003, p. 57).

Estava interpretando uma disciplina de “Educação física e necessidades educacionais especiais”, a professora explicando sobre os diferentes tipos de deficiência e o aluno surdo estava conversando comigo outros assuntos de seu interesse e pediu para eu parar de interpretar um pouco, pois ele queria conversar comigo, respeitei a vontade do aluno. Durante nossa conversa a professora fala da surdez. Naquele momento pensei de forma equivocada que o aluno precisava saber sobre aquilo que a professora falava, afinal era sobre surdez.

Então, interrompi imediatamente a conversa e passei a interpretar a fala da professora. (Intérprete Ravele).

Da mesma forma que o relato anterior, esse também vai contra a orientação do Art 2º, pois nesse momento talvez o mais adequado seria manter a imparcialidade e permanecer a conversa já que o aluno surdo optou por não prestar atenção na aula, mas eu acreditava que ele precisa ter acesso àquela informação que a professora estava falando. Ainda sobre a imparcialidade do intérprete, apresentamos outro relato.

Estava em uma aula no curso de Educação Física e a professora da disciplina havia sido minha professora durante a graduação. Ela durante a aula, falava de uma área na qual sou formada e disse que eu poderia interromper a aula para acrescentar alguma informação, poderia corrigir ela se caso cometesse algum equívoco. Nesse momento, não respondi absolutamente nada para a professora, pois estava interpretando e não poderia parar para responder a ela.

Talvez no momento ela pensou que fui absolutamente mal-educada, pois ela estava falando comigo e eu não respondi a ela, mas segundo o código de ética devemos ser imparciais e não emitir opiniões durante o transcurso da interpretação.

Um acadêmico do curso de Pedagogia estava assistindo um filme com a turma, mas ele tinha uma prova no outro dia e estava muito preocupado, preferia estudar a assistir a aula. Estava lendo o material para a prova enquanto todos assistiam ao filme. Ao acabar o filme, ele continuou estudando e a professora iniciou a discussão acerca do filme. Eu fiquei em frente ao aluno (como de costume), mas sem interpretar, como ele havia dito. Essa foi uma combinação nossa, a professora não foi avisada. No decorrer da aula, a professora parou a explicação e se dirigiu a mim questionando por que eu não estava interpretando para o aluno. Eu, automaticamente, o chamei e disse que a professora estava questionando o porquê estava sem interpretar. (A minha intenção ao chamar o aluno era que ele dissesse que estava estudando e por isso eu não estava interpretando.) Ele desconvrsou respondendo o que havia entendido sobre o filme, somente. A

professora olhou para mim e disse: “Não foi isso que eu perguntei, mas tudo bem, vamos continuar a aula. “Naquele momento eu preferi me eximir de responder, pois acreditava ser do aluno a iniciativa de explicar o ocorrido. Eu era inexperiente e não soube me posicionar frente àquela situação. (Intérprete Jussara).

De acordo com o Código de Ética, “2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo”. (BRASIL, 2007, p. 32)

Os papéis de professor e intérprete se confundem, na maioria das vezes. O sujeito surdo deve estar em evidência, mas no caso citado, a intérprete poderia ter se posicionado quanto ao questionamento da professora e esclarecer que o surdo é livre para fazer escolhas como qualquer aluno.

Sobre o papel do Tradutor/Intérprete de Libras, é importante ressaltar as considerações de Marques e Oliveira. “Ser intérprete é conflitar sua subjetividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, repreender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser.” (MARQUES; OLIVEIRA, 2009, p.398).

A imparcialidade/neutralidade do profissional envolve diversas questões que a maioria ouvinte desconhece. O intérprete é o elo entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, pois faz a mediação constante, constituindo-se de vivências, crenças morais, éticas, enfim, constrói a subjetividade do ser intérprete.

Em uma reunião de professores (ouvintes e surdos), num determinado momento um professor surdo quis se pronunciar, eu realizei a interpretação oral. Ele se referia a uma outra professora e fez um gesto obsceno significando que ela “se ferrou”. Ao visualizar o sinal, pensei que estava numa reunião com professores e optei por interpretar que a professora havia sido “prejudicada”. Deixei-me influenciar pelos meus valores morais e interpretei de acordo com meus princípios. (Intérprete Jussara)

De acordo com o código de ética, “3º O intérprete deve interpretar fielmente e com a melhor de sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade”. (BRASIL, 2007, p. 32).

“Ao mesmo tempo em que um percebe o outro é percebido, não só pelo outro do seu diálogo direto, mas também pelos outros que os cercam. Confundindo com a pessoa surda, o intérprete por vezes experimenta as mesmas sensações e sofre os mesmo pré-conceitos.” (MARQUES; OLIVEIRA, 2009, p. 406).

Ao interpretar a voz do surdo, o intérprete está exposto a todas as críticas e pré-conceitos dos demais. Estando em evidência, interpretar um palavrão como o que foi dito pelo professor, nos coloca numa posição de extrema vulnerabilidade. Somos confundidos com a pessoa surda, mas nem sempre experimentamos as mesmas sensações.

CONCLUSÃO

Ao concluir esse artigo percebemos que o intérprete é a pessoa em que o surdo mantém extrema confiança, tanto profissional como pessoal. Devendo ser uma pessoa íntegra e cumprir somente com o seu papel de interpretar priorizando sempre em sua prática a ética. Porém, como cada profissional possui suas crenças, seus valores, cada intérprete educacional é um ser que carrega suas subjetividades e isso pode influenciar algumas vezes as ações e reações durante a atuação no contexto educacional. Com isso, não pretendemos tecer um juízo de valor se alguns profissionais estão agindo de acordo com o código de ética, mas discutir essas situações cotidianas vivencias por esses profissionais.

Diante das considerações sobre nossa atuação envolvendo o código de ética, uma das soluções para uma visão que se aproxima do ideial de nosso trabalho, foi a criação de um folder com orientações para os professores a alunos, citando como iremos atuar durante o

exercício da função, ressaltando que o professor (papel que não pode ser assumido pelo intérprete), é a figura de referência em sala de aula para ensinar os conteúdos, podendo conversar diretamente com o acadêmico e seremos um dos elementos para garantir a acessibilidade do acadêmico através da interpretação. Informamos também que o professor deve garantir a participação do surdo no decorrer da aula, por meio de perguntas e respostas.

Também, é importante ressaltar que sempre que o professor sentir necessidade de um apoio extra quanto à aprendizagem de acadêmico, poderá entrar em contato com o núcleo de acessibilidade, solicitando Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao invés de pedir auxílio ao intérprete educacional.

Destacamos ainda a importância do reconhecimento da língua de sinais, na qual deveria ser incentivado, promovendo a interação com o professor da disciplina. Pois o conhecimento dos temas que estão sendo abordados nas aulas é fator relevante para o êxito da atividade interpretativa.

E por fim, priorizamos que ser profissional, acima de tudo, é agir com honestidade, responsabilidade e bom senso diante das situações apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Estratégias de busca de subsídios internos: memória e mecanismos inferenciais. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: **Contexto**, 2003. Cap. 4, p. 57-70.

BRASIL. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626** de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94p.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução 011** de 03 de agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. **Lei 12.319** de 1º de setembro de 2010.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janaína Soares. **O fenômeno de ser intérprete**. In: QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Mariane Rossi. Estudos Surdos IV, p.394-406. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2009.

Criação de um protótipo de cão-guia robótico para potencializar a inclusão social de pessoas com deficiência visual (DV)

Wu Liang Kuan

Graduando em Engenharia de Computação, Universidade Federal de Itajubá
(UNIFEI) wu.liang.kuan@unifei.edu.br

Paloma Alinne Alves Rodrigues

Mestre, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).
palomaraap@unifei.edu.br

A Deficiência Visual (DV) é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão (FUNDAÇÃO DORINA, s.d.). Existem dois grupos determinados pela acuidade visual dessa deficiência: a cegueira e a baixa visão. A cegueira é perda total da visão ou ter capacidade mínima de enxergar. Na medicina, uma pessoa é considerada cega quando ela, mesmo com correção, tem visão de 6/60 (escala métrica) ou menos, ou seja, pode ver a 6 metros algo que uma pessoa de visão normal pode ver a 60 metros e/ou ter um campo de visão menor ou igual a 20°. A baixa visão ou visão subnormal é caracterizado pelo comprometimento da atividade visual dos olhos, apesar do tratamento ou correção, nesse caso, tem-se a acuidade visual entre 6/60 e 18/60 e/ou campo visual entre 20° e 50° (BRASIL, s.d.1).

As questões de acessibilidade que as pessoas com DV, principalmente cegos, enfrentam no cotidiano incluem espaços sem pisos táteis, obstáculos aéreos, superfícies irregulares sem avisos prévios e semáforos sem sinalização sonora. A palavra ‘acessibilidade’ pode ser entendida como a “condição de possibilidade para a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social” (UFC, s.d.). Além disso, no Decreto Federal nº 5.296/2004, em seu artigo 8º, I, a acessibilidade é tida como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Uma das soluções que se tem para auxiliar no deslocamento de pessoas com DV é o uso da bengala. Contudo, a bengala comum não é capaz de advertir o usuário acerca de boa parte das barreiras existentes, principalmente acima do nível da cintura. Apesar de existir pesquisas voltadas para o desenvolvimento de bengalas eletrônicas (RAMIREZ et al., 2010; KAWANO; FERNANDES, 2006), os usuários ainda podem

se deparar com problemas como, por exemplo, a falta de sinalização sonora em semáforos, uma vez que o desenvolvimento de sistemas capazes de identificar sinais semafóricos demanda mais tempo nesses equipamentos, pois o processo de identificação é dificultado pelos movimentos constantes que o usuário normalmente faz com a bengala.

A solução seria, afinal, o acompanhamento de cães-guia, que são cães treinados como guias para cegos. A presença desses cães significa independência para pessoas com DV (DOTTI, 2005 *apud* HUTZ, 2007), pois oferecem autonomia e segurança aos seus parceiros na locomoção em espaços urbanos. O treinamento desse animal tem início com um rigoroso processo de seleção genética e comportamental (CÃO GUIA BRASIL, s.d.1), entre 8 a 12 meses e o processo dura por dois ou três anos (HUTZ, 2007). Além de ser um processo que demanda muito tempo para ser concluído, a formação do cão-guia é uma atividade complexa que exige treinamento para uma extensa variedade de situações e necessidades. “Há um trabalho desde a percepção de obstáculos até interromper a caminhada ao sinal de perigo. A menor falha do animal durante os treinamentos pode acarretar a exclusão de quele cão para tal função, a exigência para esse tipo de ‘cargo’ é máxima.” (HUTZ, 2007). Dessa forma, pode-se verificar a dificuldade da formação de um cão-guia.

Segundo o estudo divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em junho de 2011, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo apresenta algum tipo de deficiência (BRASIL, 2011), ainda no mesmo ano, a OMS publicou outro estudo no qual mostrava que a população estimada com DV no mundo é de 246 milhões (LARAMARA, s.d.). No Brasil, o censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 14,5% dos brasileiros declararam ter ao menos um tipo de deficiência e no censo 2010 a proporção subiu para 23,9% da população total (BRASIL, 2012) e os dados apontaram que haviam no país mais de 6,5 milhões de pessoas com DV (FUNDAÇÃO DORINA, s.d.), ou seja, 14,25% do total de brasileiros com deficiência.

Apesar do grande número de pessoas com DV, não há um número extenso de cães guia no Brasil. Uma das prováveis razões seria o elevado custo na formação desses animais. Segundo Sullivan (2013), nos Estados Unidos (EUA), o treinamento de um cão guia custa ao todo de US\$ 45 mil (R\$ 108 mil reais) a US\$ 60 mil (R\$ 144 mil reais). Embora exista projetos e iniciativas no país que treinam gratuitamente cães para pessoas com DV, como o Projeto Cão Guia Brasil, devido à dificuldade da formação, poucos cães são entregues aos interessados, “há 2000 pessoas na fila de espera para obter um cão guia” (CÃO GUIA BRASIL, s.d.2). Assim, verificou-se há necessidade de buscar meios alternativos para auxiliar na locomoção das pessoas com DV para que assim elas possam continuar conquistando cada vez mais sua autonomia.

DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

Para realização deste projeto, foi feito um estudo dos componentes eletrônicos específicos para este projeto, sendo eles: placas de desenvolvimento microcontrolada (Arduino) e microprocessada (Raspberry pi), sensores ultrassônicos e infravermelhos, driver de motor e módulos de câmera para as placas de desenvolvimento. Nessa fase inicial, os componentes disponíveis foram testados e analisados. O servo motor, que, em conjunto com os sensores ultrassônicos, será um dos componentes essenciais para a detecção de obstáculos, neste projeto, foi testado através do Arduino. Para tanto, foi analisada sua velocidade de rotação e sua liberdade de rotação, pois para o sensor ultrassônico a velocidade influência na análise da distância do obstáculo e a liberdade de rotação influência no alcance da análise. Elaborou-se algumas das funções matemáticas necessárias para a programação dos dispositivos, com base nas distâncias que podem ser consideradas seguras ao usuário a depender da direção analisada pelos sensores, uma delas foi à equação polar da elipse que será aplicada numa função programada no microcontrolador e servirá de referência

para as tomadas de decisão do equipamento.

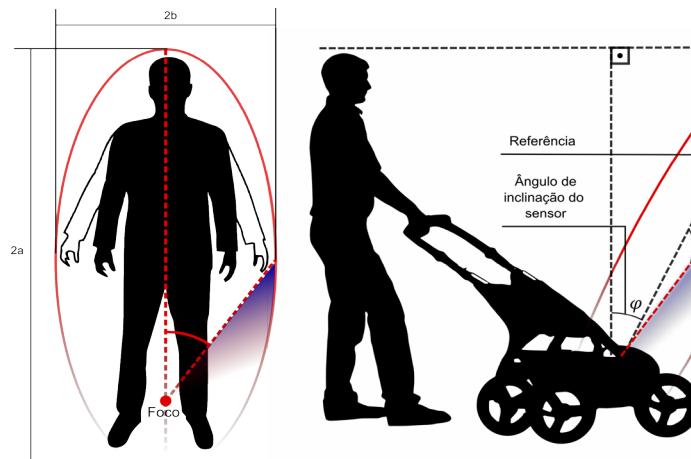


Figura. 01: Equação polar da elipse aplicado no rastreamento de obstáculos.

Com as características funcionais e os componentes eletrônicos definidos, serão elaborados os circuitos eletrônicos necessários no software Fritzing, para esquematização, e no Multisim da empresa National Instruments, a fim de realizar simulações e corrigir as possíveis falhas do circuito. O circuito final será montado junto com os componentes elétricos (motores DC). Com os circuitos montados, iniciaremos a fase de programação do microcontrolador para definir o comportamento do robô diante de determinadas situações, informadas pelos sensores. Será usada a linguagem C na programação do microcontrolador, pois é a linguagem suportada pela plataforma Arduino que será usada no projeto.

Ainda na fase de programação dos dispositivos, serão estudados alguns trabalhos relacionados à utilização de visão computacional para auxiliar as pessoas com Deficiência Visual (DV) (SOUZA, 2013; LIMA, MARENGONI, 2014). Mediante esse estudo será desenvolvido o sistema de visão computacional na plataforma Raspberry pi, que

suporta várias linguagens de programação e é capaz de processar sinais mais complexos necessários nesse tipo de sistema, para identificar os sinais semafóricos e faixas de pedestre. Além disso, a plataforma Raspberry pi pode facilitar o trabalho com áudio, uma vez que a placa já dispõe de recursos de hardware que favorecem o desenvolvimento, e devido a sua capacidade de processamento a plataforma também possibilita a integração de um GPS no robô.

Depois de desenvolver as principais funcionalidades do robô, será realizado um estudo sobre a estrutura física que poderá favorecer a sua estabilidade sem perturbar a locomoção tanto do usuário, quanto de outros pedestres, devido às dimensões, e também de estruturas que permitem a transposição do robô ao se deparar com escadas e pequenos desníveis. Ao término do projeto, o cão - robô será levado ao Centro de Apoio e Integração do Deficiente de Itajubá (CAIDI), onde poderá ser testado pelas pessoas com Deficiência Visual (DV) para analisarmos as possibilidades de otimização do protótipo e assim contribuir para o constante aprimoramento do projeto que visa potencializar a inclusão social dessas pessoas.

DISCUSSÃO

A Deficiência Visual (DV) foi avaliada pelo IBGE como a deficiência mais frequente no Brasil de acordo com dados do censo 2010 (BRASIL, 2012). A população de pessoas com deficiência com mais de 10 anos de idade e com rendimento de até 5 salários mínimos era de mais de 141 mil pessoas (BRASIL, 2012), ou seja, 90,36% das pessoas avaliadas não tem condições de remunerar com o próprio rendimento o treinamento de um único cão-guia, que segundo Tavolieri (2013) gira em torno de R\$ 30 mil no Brasil.

Nos Estados Unidos, aproximadamente 45% dos cães treinados nas escolas não conseguem “se formar” (SULLIVAN, 2013). No Brasil, os centros de treinamento não conseguem suprir a demanda e muitos dos interessados precisam importar os animais, pois o

treinamento é um processo lento e que abrange vários elementos e aspectos distintos. No centro dirigido pela Associação Brasileira de Ações Humanitárias (ABA) em Brasília, em 10 anos formou-se cerca de 40 cães-guias (MALACARNE, 2012), um número relativamente pequeno, porque apenas no Distrito Federal há mais de 2500 pessoas com DV segundo dados do censo 2010.

Um cão-guia pode trabalhar por 8 a 10 anos, a depender do animal, depois eles são aposentados e podem permanecer com o dono ou com um parente ou amigo próximo, ou podem ser levados para associações (BLIND FOUNDATION, s.d.). O problema seria, quando uma pessoa com DV tem o seu cão aposentado, pois ela tem que buscar outro parceiro para acompanhá-la. A considerar a situação atual dos centros de treinamento brasileiros, a pessoa terá que esperar mais uma vez na extensa fila para conseguir outro animal de forma gratuita, ou, se preferir e houver recursos financeiros suficientes, arcar com custos elevados para treinar outro cão.

Outra questão que deve ser abordada é a possibilidade de existir pessoas com alergia a animais domésticos. A presença de animais, nesse caso cães, no ambiente interno da casa, aumenta a quantidade de ácaros que são responsáveis por 95% dos casos de alergia a animais, segundo Dr. Hélio Schainberg, médico do corpo clínico do Hospital Israelita Albert Einstein (HIAE, 2009). A depender da gravidade das reações alérgicas, o cão-guia pode se tornar um problema sério para o parceiro do cão-guia e/ou para as pessoas próximas a ele.

Nesse contexto, destacamos o cão-guia robótico, pois ele poderá cumprir as mesmas funções do animal, a diferença é a possibilidade de produção em série do aparelho. Assim, o robô poderá ser comercializado para um público muito mais amplo e por um valor mais acessível à população em geral. Desse modo, considera-se que esse projeto poderá beneficiar as pessoas que tem casos severos de alergia a animais na família, a evitar a exposição de alérgenos no ambiente interno de suas casas. Por ser um sistema robótico, será possível customizar o aparelho de acordo com as necessidades do

usuário. As funcionalidades existentes poderão ser extendidas e novas poderão ser adicionadas.

CONCLUSÃO

Apesar do projeto ainda estar na sua fase inicial, verificou-se que as tecnologias existentes oferecem inúmeras possibilidades no aprimoramento da acessibilidade nos ambientes da sociedade contemporânea. No processo de desenvolvimento, deparou-se em várias possibilidade de integração deste projeto com vários outros já desenvolvidos com intuito de promover a inclusão social de pessoas com deficiência.

O cão guia robótico, a depender da necessidade, também poderá informar ao usuário distâncias, alturas e profundidades com maior precisão de barreiras, desníveis ou irregularidades superficiais, pois nele há recursos computacionais que o permitem realizar tal tarefa. Informações extras do ambiente, também podem ser comunicadas ao usuário para adverti-lo de riscos de acidente. Quando a pessoa com DV é notificado que o local está sem iluminação, por exemplo, ela poderá tomar mais cuidado para evitar colisão com pessoasvidentes do mesmo local.

O projeto também será capaz de melhorar a inclusão social das pessoas com DV, consequentemente possibilitará maior participação dentro do contexto universitário, uma vez que a pessoa com DV terá mais autonomia para transitar dentro da Universidade. A ideia de inclusão consiste na preocupação com a defesa da igual oportunidade para todos, bem como igualdade de acesso a bens e serviços públicos (CURIONI, 2003). O cão-guia robótico possibilitará o acesso de pessoas com DV em locais que, por determinadas razões, não podem permitir a entrada de animais, uma vez que este é apenas um aparelho robótico.

REFERÊNCIAS

- BLIND FOUNDATION (Royal New Zealand Foundation for the Blind).
- Guide Dog Services.** Tradução de: Vicky Adler Amádio e Paulo Felicissímo Ferreira. s.l., s.d. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=104>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. **OMS diz que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo sofrem de algum tipo de deficiência.** s.l., 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2011/06/oms-diz-que-mais-de-1-bilhao-de-pessoas-no-mundo-sofrem-de-algun-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Instituto Benjamin Constant. **Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal.** s.l., s.d. Disponível em <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas, 6, v.1).
- BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- CÃO GUIA BRASIL. **O Cão-Guia.** s.l., s.d. Disponível em: <<http://www.caoguiabrasil.com.br/page/ocaoguia.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- CÃO GUIA BRASIL. **O Projeto.** s.l., s.d. Disponível em: <<http://www.caoguiabrasil.com.br/page/oprojeto.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- CURIONI, Rossana Teresa. **Pessoas Portadoras de Deficiência:** inclusão social no aspecto educacional. Uma realidade? Direito da Pessoa portadora de Deficiência: uma tarefa a ser completada. Bauru: EDITE, 2003. p. 423.
- FUNDAÇÃO DORINA. **Deficiência Visual.** s.l., s.d. Disponível em <<http://>

www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>. Acesso em: 5 mar. 2015.

HIAE - Hospital Israelita Albert Einstein. **Alergia a animais**. s.l., 2009. Disponível em: <<http://www.einstein.br/einstein-saude/em-dia-com-a-saude/Paginas/alergia-a-animais.aspx>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

HUTZ, Claudio Simon (Org.). **Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 274 p.

KAWANO, M; FERNANDES, M. **Bengala Eletrônica**. 2006.

LARAMARA. **Deficiência Visual: Estatísticas e Causas**. s.l., s.d. Disponível em: <<http://laramara.org.br/deficiencia-visual/estatisticas-e-causas>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

LIMA, Rodrigo; MARENCONI, Maurício. **Reconhecimento de Caminhos Táteis com Visão Computacional em Ambientes Controlados**. X Workshop de Visão Computacional, Uberlândia, p.287-292, 2014. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wvc/2014/0050.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MALACARNE, Juliana. **Treinar um cão guia custa até R\$ 30 mil e Brasil precisa importar para suprir demanda**. Revista Globo Rural, 2012. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,ERT312259-18071,00.html>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial. Fundação Universidade do Vale de Itajaí. RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia ; CINELLI, Milton Jose ; SILVA, Renato Fonseca Livramento da ; JULIA, Alexandre Font ; IRIGOITE, Adriano Mansur ; LÓPEZ, Amarilys Lima ; VELOSO, Segio José Fernandes. **BLE Bengala Longa Eletrônica**. Brasil patente BR n. 903036916, 2010.

SOUSA, Kelly Aparecida Oliveira. **Uso da visão computacional em dispositivos móveis para auxílio à travessia de pedestres com deficiência visual**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Elétrica, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SULLIVAN, Paul. **Precious Eyes**. New York Times, 2013. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2013/11/08/giving/preciouseyes>>.

html?pagewanted=all&_r=0>. Acesso em: 5 mar. 2015.

TAVOLIERI, Nathalia. **O encantador de cães-guia**. Época, 2013.
Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/03/o-encantador-de-caes-guia.html>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Conceito de Acessibilidade**. s.l., s.d. Disponível em: <<http://www.ufc.br/acessibilidade-2/conceito-de-acessibilidade-2>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

Os autores agradecem o apoio do PIBIC/ Fapemig.

A inclusão e a acessibilidade arquitetônica no Instituto Federal Farroupilha: relato de uma prática

Gisiele Michele Welker

Graduada, IF Farroupilha, gisiele.welker@iffarroupilha.edu.br

Bruna de Assunção Medeiros

Especialista, IF Farroupilha, bruna.medeiros@iffarroupilha.edu.br

Cristina Silva Feltrin

Mestre, IF Farroupilha, cristina.feltrin@iffarroupilha.edu.br

Sidinei Cruz Sobrinho

Mestre, IF Farroupilha, sidinei.sobrinho@iffarroupilha.edu.br

Vantoir Roberto Brancher

Doutor, IF Farroupilha, vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

A inclusão/educação são um direito de todos. Para que aconteçam, é necessária uma gama de adaptações a partir das necessidades específicas de cada indivíduo. Este escrito tem como objetivo apresentar como se desenvolveu/desenvolve a inclusão de pessoas com deficiência através da acessibilidade arquitetônica no Instituto Federal Farroupilha. Além disso, se explicita quais os trabalhos foram/são realizados no intuito de se definir os parâmetros técnicos estabelecidos no planejamento de novas edificações e/ou de reformas institucionais, garantindo assim, a acessibilidade para o maior número possível de indivíduos.

Inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, (ORGANIZAÇÃO ..., 1948, s.p), a afirmação de que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção”, inspirou o combate às barreiras arquitetônicas nos últimos 50 anos do século XX e nos anos iniciais do terceiro milênio.

Já no século XXI ocorreu longa luta pelo direito de ir-e-vir que se incorpora à defesa de todos os direitos humanos. O tema “acessibilidade” ocupa todo o artigo 9 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e também é citada em diversas outras partes (ORGANIZAÇÃO..., 2006).

Quando nos deparamos com edificações, ruas, entre outros tantos espaços, sem condições de acesso por pessoas com deficiência, constatamos violações do direito de ir e vir de um cidadão, violase também a sua dignidade, o direito a vida plena. A acessibilidade arquitetônica não é somente dentro das instituições e sim em qualquer lugar da sociedade como um todo.

Sabe-se que a atual Constituição Federal do Brasil trata de temas fundamentais relativos à condição humana. Em seu texto se percebe o direito dos cidadãos brasileiros, tais como: à dignidade da pessoa humana (art.1, incisos II e III), a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, inciso IV), o direito à igualdade (art.5), o direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art.205). Com base nos artigos supracitados, podemos inferir que o indivíduo com deficiência deve ter garantida a educação no mesmo ambiente que as demais pessoas, visando atingir a inclusão, o respeito e o atendimento às suas demandas específicas (BRASIL, 1988).

A partir da Política de Inclusão na Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica (2008 b), os Institutos Federais foram pensados como espaços que reconhecem e valorizam a diversidade. Neste sentido, além de garantir o ingresso desses estudantes na Instituição é preciso pensar a permanência e a formação qualificada dos mesmos.

Desta forma, considerando a necessidade de processos educativos inclusivos que busquem o acesso, a permanência e a formação qualificada dos estudantes Público alvo da Política de Educação Especial do IF ou do Brasil é que se percebe necessário uma acessibilidade arquitetônica que favoreça todo e qualquer aluno.

A acessibilidade vem sendo discutida no Brasil desde 1994 com a 1^a Norma técnica, desde então vem tomando maiores proporções em diferentes espaços e diferentes esferas. Nesse sentido se entende que acessibilidade é

[...] a utilização com segurança e autonomia, dos espaços, equipamentos urbanos e mobiliários, serviços, sistemas e meios de comunicação e informação, de uma forma plena ou assistida, buscando ultrapassar as barreiras que possam limitar esse acesso, possibilitando a liberdade de movimentação e a circulação por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzidas (BRASIL, 2004).

A acessibilidade no contexto de educação inclusiva, segundo Manzini (2008), vem com diferentes entendimentos e definições, descritas por uma construção histórica. Desde 1998 esse termo é utilizado na legislação, primeiramente no projeto de lei 4767/98.

Nesse projeto a acessibilidade está definida conforme Manzini (2008) como:

[...] possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicações por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (p. 281).

Um dos maiores problemas da acessibilidade em relação às instituições são as edificações e a utilização dos equipamentos. As instituições, por muito tempo foram lugar de pessoas que não apresentavam nenhum tipo de deficiência, hoje em dia as instalações devem prever acesso para qualquer pessoa buscando a inclusão, e não somente atender as dificuldades quando elas surgirem.

O Instituto Federal Farroupilha, vem promovendo articulação conjunta de ações entre Reitoria, Câmpus e Coordenações de Ações Inclusivas e Comissões de Infraestrutura (CAIs/Reitoria/Câmpus) para minimizar barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação. Uma dessas ações foi à aprovação do Plano de Acessibilidade Arquitetônica, parte integrante da Política de Inclusão do Instituto Federal Farroupilha, embasado principalmente na NBR 9050.

A ABNT NBR 9050 (ABNT, 2004), que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (p.10).

As Ações Inclusivas do IF Farroupilha têm como foco o desenvolvimento de ações que preveem a garantia de acesso e mobilidade, propondo adequações em diferentes âmbitos Institucionais, bem como a qualificação aos servidores, de forma que todos percebam a importância dessas adequações na Instituição. Nesse sentido no IF Farroupilha na Política de Diversidade e Inclusão, se prevê que no que tange a:

Estrutura arquitetônica: a Instituição deve atender as normas da NBR 9050, em toda a sua estrutura física.

Promoção da mobilidade, adequação do mobiliário entre outras;

Comunicação: sinalização adequada (de códigos e sinais), bem como ampla divulgação de informações sobre as políticas inclusivas do Instituto, para atender a acessibilidade no aspecto seletivo diferenciado;

Atitudinais: mudanças de paradigmas sobre as diferenças e respeito às diversidades. Capacitação dos servidores para recepção, orientação, e acolhimento dos grupos em desvantagens sociais. Estimular campanhas de sensibilização sobre a educação inclusiva com toda a Instituição;

Metodológica: intensificar cursos de capacitação de modo a permitir que o trabalhador em educação possa reconfigurar a sua maneira de ensinar/interagir com o aluno. Neste aspecto deve-se dar atenção para a adequação curricular, avaliação, metodologia de trabalho, dentre outros; (INSTITUTO..., p. 4, 2013 b).

O IF Farroupilha através de seu plano de desenvolvimento arquitetônico prevê adequações conforme as normas da NBR 9050, promovendo acesso e permanência de todos os seus alunos. Os trabalhos feitos pela instituição para a definição de parâmetros técnicos que deverão ser atendidos nas construções e reformas da estrutura arquitetônica de todos os Câmpus da Instituição garantem/garantirão assim a acessibilidade para um número cada vez maior de indivíduos.

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, no seu Art. 1º, estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, com vistas à superação de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), em seu Art. 9º, trata da Acessibilidade que tem por

fim possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e com plena participação em todos os aspectos de sua vida. No Brasil, esta Convenção foi promulgada pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevê os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, (BRASIL, 2008 a) a educação inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial objetiva

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p. 14).

A partir dessas publicações subentende-se que as instituições e, de modo especial às instituições educativas, precisam se organizar no intuito de implementar e efetivar as Políticas de Acessibilidade para uma verdadeira inclusão e um dos caminhos a ser tomado é a acessibilidade arquitetônica em todos os seus espaços.

É importante salientar que a acessibilidade nas instituições, não somente no interior dessas edificações, mas também é necessário adaptar vias de acesso, estacionamentos, etc. e eliminar ao máximo as barreiras que dificultam a circulação de pessoas, possibilitando a

socialização e locomoção das pessoas com deficiência.

É possível constatar que mudanças na inclusão de alunos com deficiência perpassam, muitas vezes, pela acessibilidade arquitetônica as quais, requerem adaptações de espaços já existentes. Essas adaptações geralmente são lentas e, algumas vezes, inviáveis, por isso a importância do planejamento de obras respeitando o desenho universal para todos os espaços sociais. Uma educação de qualidade, acessível e inclusiva, é aquela que abre oportunidades para os excluídos e promove a reformas educacionais que propiciam um ambiente adequado para o aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento e implantação do Plano de Acessibilidade Arquitetônica do IF FARROUPILHA (INSTITUTO..., 2013 a) ocorreu seguindo uma logística bastante específica. Primeiramente ocorreu uma série de reuniões para o planejamento e a sistematização de qual a melhor metodologia no intuito de organizar a acessibilidade na Instituição, a partir disso constituiu-se uma Equipe multiprofissional para repensar a acessibilidade no IF Farroupilha, posteriormente foi redigido e aprovado nos órgãos competentes o Plano de Acessibilidade Arquitetônica da Instituição com ele se implantou a Comissão Geral e as Comissões locais de Infraestrutura (CINFRA). Com auxílio destas comissões e com a redação do Regulamento da CINFRA se estabeleceu certa organização e rotinização dos processos licitatórios referentes a Acessibilidade. Para o Diagnóstico das construções já existentes na Instituição se elaborou um Check-list com o qual se passou a estabelecer visitas periódicas a todas as edificações institucionais para verificar as condições de acessibilidade institucional. De posse desse Diagnóstico se estabece em cada unidade da Instituição um planejamento para adequação das obras existentes no que tange a acessibilidade e o planejamento e execução de novos espaços institucionais respeitando o desenho universal.

Após os levantamentos são definidos parâmetros técnicos com base no Plano de Acessibilidade Institucional para orientar as adaptações necessárias nesses espaços.

CONCLUSÃO

Os objetivos e necessidades que afluíram neste trabalho encontram sua nascente na importância da própria sociedade e como ela se constitui, numa sociedade inclusiva. Nela, a Constituição Brasileira se impõe como imprescindível para assegurar os direitos humanos, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência.

Poucas mudanças são percebidas em locais públicos, apesar de todas as legislações que falam sobre inclusão e acessibilidade arquitetônica, mas sabe-se que mudanças maiores devem ser tomadas, começando pela nossa própria conscientização em relação ao outro que está em situação de desvantagem.

Dessas ações já se percebem como resultados a reorganização de inúmeros espaços institucionais os quais buscaram se readequar as condições de acessibilidade. Do mesmo modo, se conseguiu instituir nova rotinação referente à elaboração de projetos arquitetônicos, os quais passaram a respeitar as condições de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso: 08 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008 b.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 31mar. 2011.

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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p.3.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Plano de Acessibilidade Arquitetônica, [2013 a]. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717812579plano_de_acessibilidade_arquitetonica_e_estrutural.pdf> Acesso: 12 mar. 2014.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha. [2013 b]. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica_de_acoes_inclusivas_if_farroupilha_12-09-2013.pdf> Acesso: 12 mar. 2014.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aponte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de et. Alii (Orgs.) Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York: ONU, 2006.

**CORPO EDITORIAL
EDITORIA PE.COM - UFSM**

REITOR Paulo Afonso Burmann

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO Teresinha HeckWeiller

CENTRO DE CIÊNCIAS Mauri Leodir Löbler
SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS Sandra Rubia da Silva
DA COMUNICAÇÃO

COORDENAÇÃO DA EDITORA Marília de Araújo Barcellos

TÉCNICO EM ARTES GRÁFICAS Joel Ramos Rosin

CORPO EDITORIAL Professores do Curso de Comunicação
Social - Produção Editorial

CONSELHO EDITORIAL Ana Cláudia Gruszynski - UFRGS
Ana Elisa Ribeiro - CEFET MG
Aníbal Bragança - UFF
Eduardo Giordanino - UBA
Flavi Ferreira Lisbôa Filho - UFSM
Marisa Midori Deaecto - ECA/USP
Márcio Gonçalves - UERJ
Paulo César Castro - UFRJ
Plínio Martins Filho - USP
Sandra Reimão - PPGCOM/USP
Maria Teresa Bastos - ECO/UFRJ

Este livro foi composto em Times New Romam (corpo), ZapfHumanst BT (títulos dos artigos), Berlin San FB Demi (nome dos autores), Minion Pro (descrição dos autores), Agency FB (sumário) e Big Noodle Titling (título da obra), e impresso na Imprensa Universitária de Santa Maria - RS em papel Alcalino 85g (miolo) e Supremo 240g (capa) no formato 14x21.
