

**Bruna Pereira Alves Fiorin
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)**

EDUCAÇÃO SUPERIOR: **desafios para a não compartimentação dos saberes**

FACOS-UFSM



Bruna Pereira Alves Fiorin
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO SUPERIOR:
desafios para a não compartimentação
dos saberes**

Santa Maria
FACOS-UFSM
2017

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 deste livro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
GABINETE DO REITOR
COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS - CAED

Título

EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios para a não compartimentação dos saberes

Edição, preparação e revisão

Bruna Pereira Alves Fiorin; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

E24 Educação superior [recurso eletrônico] : desafios para a não compartimentação dos saberes / Bruna Pereira Alves Fiorin, Sílvia Maria de Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria : Facos-UFSM, 2017.

1 e-book

ISBN: 978-85-8384-055-8

1. Educação superior 2. Educação especial – Ensino superior 3. Educação inclusiva I. Fiorin, Bruna Pereira Alves II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376

378

CORPO EDITORIAL

FACOS-UFSM

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Paulo Bayard Dias Gonçalves

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Viviane Borelli

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

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

Sumário

	Apresentação	9
1	Educação especial: contextos e políticas voltadas à inclusão Taciana Uecker; Bruna Pereira Alves Fiorin ; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	12
2	Origem e sentido da universidade Tércio Inácio Jung	22
3	“O meu mundo é diferente pode ter certeza” Karen Cristiane Pereira de Moraes; Aline Gomes Ilha; Lays dos Santos Bassi	30
4	A experiência na monitoria de neuroanatomia como forma de ensino, aprendizagem e pesquisa Fernando Erno Reetz; Daniel Schmidt; Mônica Becker	37
5	A formação do professor de educação física na perspectiva inclusiva Thalia Costa Ferrari; Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	47
6	A presença de pessoas com deficiência nos ambientes de ensino-aprendizagem de artes cênicas: problematizações e desafios Marcia Berselli	58
7	A trajetória histórica da constituição do arcabouço legal das ações afirmativas e o serviço social Cassia Engres Mocelin	69
8	Acessibilidade em acervos arquivísticos: uma experiência na UFSM Cristina Strohschoen dos Santos; Nelson Rodrigues Cezar; Cristian Evandro Sehnem	81
9	Ações de uma universidade acessível/inclusiva Ravele Bueno Goularte; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	90
10	Adaptações curriculares e aprendizagem: o que dizem os documentos da universidade Mariane Carloto da Silva; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	100
11	Amor e docência: questões sobre o perfil do profissional educador Gabriel Maçalai; Bianca Strücker	110
12	Atendimento psicopedagógico na educação superior: recursos e estratégias de apoio à aprendizagem Ana Paula dos Santos Ferraz; Clariane do Nascimento de Freitas	117

- 13 A permanência do estudante com deficiência na educação superior: discutindo uma revisão** 127
Natana Pozzer Vestena; Sílvia Maria de Oliveira Pavão
- 14 Ciência da informação e acessibilidade no Brasil: reflexões e práticas** 134
Sonia Aguiar Cruz-Riascos; Daniela Francescutti Martins Hott
- 15 Circuito de intervenções metodológicas: uma proposta de inclusão** 146
Cleidi de Quadros Torres; Gilce Aparecida Silva Mello; Michele Lopes
- 16 Da teoria à prática: as experiências do processo de ensino-aprendizagem no estágio curricular supervisionado** 155
Jacira de Lima Ferreira; Litiéli Wollmann Schiitz; Raquel Moraes Cunha ;
Silvana Martins de Freitas Millani
- 17 Deficiência e saúde** 166
Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan; Roberta Marostega Feck;
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
- 18 Formação de professores na educação superior: diretrizes curriculares para “mudar um país”?** 174
Mariana Luzia Corrêa Thesing; Fabiane Adela Tonetto Costas
- 19 Formação em rede no ensino superior a distância** 184
Andréa Forgiarini Cecchin; Vanessa dos Santos Nogueira; Jeferson Ilha;
Marília Rodrigues Lopes Heman
- 20 Glossário em libras** 194
Juliana Corrêa de Lima; Carine Martins Barcellos; Ravele Bueno Goularte;
Jussara Maite Moraes Esmério
- 21 Grupo de apoio: uma monitoria que visa à permanência e aprendizagem** 202
Bruno Both Felber Pimpão; Andreia Ines Dillenburg; Fernanda Mariâni Debus
Hoffmeister; Tiago Martins Roath
- 22 Inclusão do surdo na sociedade e construção da identidade do tradutor intérprete: uma revisão de literatura** 211
Priscilla de Oliveira Reis Alencastro; Lucielem Chequim da Silva;
Diulia Machado de Jesus; Vanessa da Silva Bolzan
- 23 Inclusão e acessibilidade promovidas pelas tecnologias educacionais em rede** 221
Liliane Silveira Bonorino; Andreia Ines Dillenburg
- 24 Inclusão educacional: desafios e possibilidades do ensino colaborativo** 232
Camila Portella Mendonça; Joyce Santiago de Moraes; Alana Claudia Mohr

- 25 Ingresso e permanência de estudantes cotistas no ensino superior: um constante desafio 241**
Maria Rita Py Dutra; Andressa Duarte; Kelara Menezes da Silva;
Rosane Brum Mello
- 26 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em um programa de pós-graduação: um relato de experiência 252**
Raíssa Ottés Vasconcelos; Carmem Lúcia Colomé Beck; Rosângela Marion da Silva;
Karen Cristiane Pereira de Moraes
- 27 O uso dos jogos computacionais como metodologia de tratamento da leitura em crianças e jovens diagnosticados com dislexia 260**
Jeize de Fátima Batista; Ana Cecília Teixeira Gonçalves; Cláudia Espíndola;
Mônica Vorpagel
- 28 Políticas públicas e pessoas com deficiência: o ensino superior na ênfase do contexto brasileiro 271**
Vivianne Costa Koltermann
- 29 Prática docente: uma perspectiva do trabalho articulado como mecanismo de uma educação inclusiva 281**
Gabriela Barichello Mello; Naiara Nuh de Pires; Alana Claudia Mohr
- 30 Refletir, criar e ensinar na diversidade 289**
Jucelaine Lages de Barros; Michele Moraes Lopes
- 31 Revisitando a resiliência em diferentes contextos e suas implicações no processo de formação de professores 297**
Lorena Inês Peterini Marquezan; Andriele dos Santos Zwetsch
- 32 Deficiência visual e acessibilidade na escola de educação infantil 308**
Bárbara Gai Zanini Panta; Ângela Balbina Neves Picada; Ana Cláudia Oliveira Pavão
- 33 O debate sobre as ações afirmativas no serviço social: uma análise a partir dos periódicos da área 317**
Cássia Engres Mocelin; Celso José Martinazzo

Apresentação



Os paradigmas educacionais são permanentemente questionados face às inúmeras mudanças sociais, políticas e culturais. Em uma concepção sistêmica, compreender o mundo e os fatores que afetam os seres humanos em seu desenvolvimento e convivência é, talvez, a causa mais complexa que os envolve. De um âmbito de análise macro ao micro, muitos são os elementos que perpassam, e muitos são aqueles em que não se tem alcance. Nesse sentido, e em uma tentativa de compreender os processos educacionais, reporta-se às universidades.

Às universidades foi delegada a tarefa de produzir conhecimento e transmiti-lo às gerações seguintes. Entretanto, quando hoje se questiona o papel das universidades, algumas respostas passam a gerar mais questionamentos, seja em relação à implementação de políticas, ao acesso ou permanência dos estudantes, à produção científica e tecnológica, à formação de profissionais para distintas áreas. No cenário atual, grande parte das discussões direcionadas à universidade está centrada no ingresso de um público cada vez mais diversificado e da necessidade do espaço acadêmico se refazer a fim de suprir essa nova demanda.

A implementação de políticas mais amplas de acesso ao Ensino Superior, dentre elas a Lei de Cotas 12.711/2012 de abrangência a todas Universidades e Institutos Federais de nosso país e, mais recentemente, a Lei 13.409/2016, que tem imposto às universidades muitos desafios para a permanência dos estudantes, tem reforçado a importância de pensar outras possibilidades para construir conhecimento de forma ampla e diversificada a partir de diferentes abordagens que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Essas ações possivelmente irão promover um processo de inclusão educacional mais amplo.

Ao reportar a discussão para a compartimentação dos saberes, provavelmente estimulada nos cursos universitários, passamos a focalizar os processos de aprendizagem humana. Processo, pelo qual se sabe, existem numerosos aspectos intervenientes (afetivo, cognitivo, motor, relacional). Tudo isso quase sempre é pensado a partir do pressuposto de que o estudante já possua essas condições, como aparatos em prontidão que façam parte dele mesmo.

Todavia, ao buscar compreender como ocorre a aprendizagem, evidencia-se a ampla gama de fatores que dependem, nessa situação, da exatidão de encontros inter-relacionados, de sujeitos e objetos de conhecimento, que dependem, em outra maneira, de decidir sobre o significado que certo conteúdo ou disciplina possuam para seu existir na condição de sujeito.

Assim, tem-se o entendimento de que ao considerar as diversas intenções relacionadas ao ensino com disciplinas, compartimentalizando os saberes, pode-

se, ao mesmo tempo, compartimentalizar o sujeito. Nesse sentido, entende-se como primordial oportunizar espaços e produções que contemplem a ensino e a aprendizagem a partir de visões distintas e complementares, considerando a educação como um todo complexo e em permanente transformação.

Se espera que essa obra, que reúne estudos resultantes de pesquisas em áreas distintas, colabore para reflexões em torno da Educação Superior, democrática e interdisciplinar; resgatando discussões importantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, educação especial e políticas de inclusão e de ações afirmativas.

As Organizadoras

Educação especial: contextos e políticas voltadas à inclusão

Taciana Uecker

Pedagoga. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). taci.uecker@gmail.com

Bruna Pereira Alves Fiorin

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Servidora técnico-administrativa no cargo de Pedagoga na mesma Instituição.
bruna.pedagogaufsm@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

Se ao longo dos anos o processo de escolarização excluiu os sujeitos com deficiência, atualmente exige-se que a sociedade como um todo tenha atitudes diferentes, não reproduzindo a exclusão, mas criando possibilidades de uma nova história, uma história de reconhecimento das diferenças e de educação para todos. Considerando esse contexto, organizou-se este trabalho de cunho bibliográfico, tendo por objetivo refletir sobre a historicidade da educação especial e as políticas públicas voltadas à inclusão no contexto da Educação Básica.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1999, p. 65), não esquecendo, conforme Fazenda (2010), que o pesquisador precisa desenvolver-se além dos escritos que já se tem e que mostram possibilidades sobre o tema estudado. A partir deste entendimento, desenvolveu-se este estudo a partir das seguintes etapas: a) busca e exploração; b) leitura do material selecionado; c) análise e reflexão do material; e d) elaboração da escrita e conclusões.

O suporte teórico que embasa esta escrita está fundamentado em documentos legais (políticas públicas, principalmente, direcionadas à educação) e livros e artigos de autores que abordam a temática da educação especial e das pessoas com deficiência.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Inclusiva parte da concepção dos direitos humanos ligada à ação política, cultural, social e pedagógica na qual defende o direito de todos os sujeitos de estarem juntos, sem discriminação.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2008, p.02)

Perpassando a história da educação especial, podem-se destacar as várias convicções e atitudes em relação aos sujeitos com deficiência. Miranda (2008) destaca que, na Antiguidade, os deficientes eram perseguidos, eliminados e abandonados. Na Idade Média, as concepções perpassavam a caridade ou o castigo, aparecendo índices de assistencialismo. Na Idade Moderna, começa a existir uma preocupação com estes sujeitos que, até o momento, eram excluídos e negados, visando à socialização e a educação.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

(2001), os sujeitos com deficiência, vistos como incapazes e doentes, sempre estiveram em desvantagem, sendo que precisavam da caridade popular e assistência social, não vistos como sujeitos de direitos.

No Brasil, pode-se destacar como marco a criação de duas instituições na época do Império – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Mazzotta (1999) destaca que a primeira providência e/ou atitude em relação a essa temática foi concretizada por Dom Pedro II, em setembro de 1854, quando se fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Destaca-se que “a fundação do Imperial Instituto deve-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos em Paris” (MAZZOTTA, 1999, p.28). Atualmente denomina-se Instituto Benjamin Constant.

Ainda neste período, em setembro de 1857, através da Lei nº 839, fundou-se, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Segundo Mazzotta (1999), a criação deste Instituto deu-se através de Ernesto Hüet e seu irmão, tendo como início o Colégio Vassimon, onde lecionavam a dois alunos. Somente cem anos depois, 1957, através da Lei nº 3.198, denominou-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Miranda (2003) destaca que no Brasil a educação especial foi caracterizada por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, com menos preocupação e/ou frequência, às deficiências físicas. Sobre a deficiência mental houve um esquecimento, silêncio absoluto.

Miranda (2003) salienta que a criação das duas primeiras instituições representa uma enorme conquista referente ao atendimento às pessoas com deficiência, também proporcionando uma possível conscientização e discussão sobre a educação de indivíduos deficientes. Assim como destaca Mazzotta (1999), em ambos os Institutos foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, tais como: oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas, sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

No século XX outras instituições iniciam suas atividades. São elas: o Instituto Pestalozzi, instituição voltada ao atendimento com deficiência mental e a APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 2008).

Jannuzzi (1992) discorre sobre o tema da educação especial, destacando que a deficiência, por muito tempo, foi compreendida como doença, e que o atendimento a estas pessoas perpassava o viés terapêutico. Da mesma forma, a educação não era considerada importante para as pessoas com deficiência. A autora reforça, ainda, que o

atendimento inicial para os sujeitos com deficiência baseava-se em vertentes médico-pedagógica, a partir da qual se acreditava que este deveria ser realizado em escolas hospitais.

Nesse sentido, o atendimento inicial destes sujeitos era realizado por dois eixos. Miranda (2008) aborda esses eixos caracterizando um pelo viés médico-pedagógico e o outro eixo como sendo psicopedagógico. Salaria que os médicos foram os primeiros a “estudar” as crianças com deficiência a partir da criação de serviços de higiene mental e saúde pública.

Miranda (2003) e Mazzotta (1999) destacam que a partir dos anos 50 o atendimento educacional aos excepcionais (nomenclatura da época) foi explicitamente assumido pelo governo federal, a nível nacional, com a criação de campanhas específicas para este fim, tais como: 1º Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958); Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960), entre outras.

Neste sentido, e já com um olhar à educação dos sujeitos com deficiência, houve o processo de integração, processo este, que inseriu os sujeitos com deficiência no sistema educacional e também na sociedade, porém, sem garantir as condições necessárias e individuais para que os sujeitos pudessem participar, com condições de igualdade, dos distintos espaços sociais.

Bernarde (2010) diz que este é o processo que visa integrar o estudante à escola. Assim, este deveria se adequar à escola e, não, a escola adequar-se às suas especificidades. É um período em que, para estar inserido no cenário educacional, integrado a este contexto, o estudante precisará se adaptar à estrutura física da escola, metodologia, currículo, avaliações, ou seja, adaptar-se a seu todo.

Na década de 90 configurou-se o paradigma da inclusão (MIRANDA, 2008), vigente na atualidade, tendo como premissa o reconhecimento do sujeito, de suas diferenças e particularidades, evidenciando a necessidade de mudanças no sistema educacional para atender essas especificidades e possibilitar que o estudante com deficiência tenha as mesmas condições de aprendizagem que os demais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

No ano de 1961, o atendimento aos sujeitos com deficiência passa a ser garantido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1961), que em seu Título X ‘Da educação de Excepcionais’, ressalta que estes sujeitos excepcionais

devem integrar-se à comunidade e ao sistema de educação.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura- MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP “a fim de promover expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Art. 1º). Para tanto, o CENESP visava trabalhar

[...] de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Como salienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na época da criação do CENESP não se efetiva uma política pública universal e, sim, permanece a concepção de políticas especiais para a educação dos sujeitos com deficiência.

Após várias concepções e paradigmas sobre educação e também direitos humanos, luta-se por alternativas de inserção de todos os sujeitos no sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 destaca o direito à educação, garantindo também o atendimento às pessoas com deficiência. Em seu capítulo III, Art. 205 define

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008).

Neste sentido, destaca em seu Art. 206 a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante como dever do Estado (Art. 208) o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Marcos importantes destas discussões, é indispensável destacar a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que, conforme a Política Nacional de Educação Especial, salientam as lutas pela inclusão educacional.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 2008, p. 3).

No sentido de promover acesso e garantir permanência, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça e determina que “os pais

ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Com isso, mantém-se a obrigatoriedade dos estudantes com deficiência serem matriculados em escolas regulares.

O ensino regular também é destaque na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, que define educação especial, em seu Capítulo V, como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular para os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) destaca que o atendimento educacional e/ou a oferta da educação especial é dever do Estado e deve ser garantido já na primeira etapa da Educação Básica – educação infantil. Desta forma, o sistema de ensino deve assegurar: currículo, recursos educativos, professores com especialização, acesso igualitário, entre outros, a fim de atender as necessidades de cada sujeito.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) reforçam, em seu Art. 1º, que o atendimento educacional especializado dos sujeitos com deficiência terá início na educação infantil, abrangendo creches e pré-escolas, mediante avaliação e interação com a família e comunidade. À vista disso, este documento, destaca a educação especial como

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, Art. 3º).

As políticas públicas desencadearam um amplo processo de mudanças não só no sistema educacional, pois este também reflete a sociedade como um todo. Ainda neste sentido, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) destaca na seção da educação especial que o direito a educação comum a todos deve ser realizado e/ou proporcionado, sempre que possível, nas escolas “regulares”, assim, necessitando e/ou articulando cooperação entre os diversos setores – educação, saúde, assistência, entre outros, a fim de potencializar a ação de cada setor, visando à inclusão e o bem-estar.

Referindo-se à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) observa-se uma expansão quanto aos programas e legislações que visem aos atendimentos essenciais aos sujeitos com deficiência. Estes perpassam desde a formação continuada dos profissionais, adaptação de currículo, suporte quanto à estrutura física, dentre outros. Contudo, mesmo com a ampliação de políticas que destacam os direitos

das pessoas com deficiência e a acessibilidade (arquitetônica, pedagógica, atitudinal, urbanística, nas comunicações) necessária para a permanência com qualidade destes sujeitos nas instituições de ensino e demais espaços sociais, o ideal de inclusão está longe de ser alcançado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), pode-se conceituar inclusão como a garantia, a todos, do acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Ou seja, incluir não é apenas estar matriculado em uma escola regular.

Incluir é garantir uma educação de qualidade para todos, o que não envolve somente o acesso. Conforme Freitas (2006), a lógica da inclusão escolar é que todos, sempre que possível, aprendam juntos, independente das suas limitações.

Ropoli et al. (2010) destaca que o ensino para todos é um desafio que acontece na sala de aula, não sendo um desafio somente do professor, mas de todos que compõem o sistema educacional, envolvendo iniciativas de professores, gestores, especialistas, pais, estudantes e todos que formam essa rede e a constroem com suas particularidades.

Em sintonia com este ensino/espaço para todos, a escola se torna inclusiva quando reconhece as especificidades e diferenças dos estudantes, proporcionando um espaço de produção do conhecimento que considera limitações e capacidades, que proporciona espaço para que os estudantes possam conviver, expressar suas ideias, participar ativamente do ensino, não somente como expectador, e se desenvolver como cidadãos nas suas diferenças (ROPOLI et al., 2010).

Cada estudante tem possibilidade de aprender a partir de suas especificidades, habilidades e capacidades. Assim, pressupõem-se um espaço/escola que não exclui os sujeitos, mas que trabalha com suas potencialidades. Skliar (2006) reforça que, atualmente, está se assistindo, produzindo e fabricando um turbilhão de mudanças educacionais: mudanças nas leis de acessibilidade, na obrigatoriedade do ensino, nos documentos que regem a prática pedagógica, entre outros.

Dentre todas essas mudanças, a inclusão aparece como um avanço educacional muito importante, com muitos impactos e repercussões de âmbito político e social, reforçando a necessidade de transformação de concepções, de formação inicial e continuada, de práticas e posturas, de espaços e ambientes que visam o desenvolvimento dos sujeitos.

Conforme Tardif (2002), o desafio da inclusão pressupõe mudanças na formação pedagógica e um papel diferente do professor, no qual sua atitude precisa estar aberta a mudanças, baseando-se em reflexões críticas da sua tarefa, descobrindo caminhos e buscando soluções para adequar-se as situações novas, sendo capaz de analisar as mesmas, identificar problemas e procurar soluções e alternativas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) complementam reforçando que a formação dos professores para o ensino a todos, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, são fundamentais para a efetivação e consolidação da inclusão.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo apresentaram-se importantes questões acerca da historicidade da educação especial e das pessoas com deficiência e as políticas públicas voltadas à inclusão no contexto da Educação Básica.

A pessoa com deficiência tem sua trajetória marcada por períodos distintos: de rejeição, caridade, inserção em espaços específicos de atendimento e ensino, integração e inclusão. Essa história, não linear, evidenciou importantes mudanças no tratamento e reconhecimento destas pessoas e a necessidade, ainda hoje, de se discutir os fatores que contribuem efetivamente para sua inclusão, com condições de igualdade, nos distintos espaços sociais.

Contribuindo com este processo de transformação, destacaram-se algumas políticas públicas que influenciaram, principalmente, a educação. As políticas desencadearam um amplo processo de mudanças no âmbito da educação especial, com destaque para a inclusão como garantia, a todos, do acesso ao espaço comum da vida em sociedade, assim como, do direito à educação. Esta educação para todos ainda é um desafio, não somente para o professor e para a escola, mas para todos que compõem o sistema educacional, demandando modificações em vários âmbitos: estruturais, políticos e pedagógicos.

Por fim, observou-se a relevância da educação especial no contexto da Educação Básica, evidenciando a necessidade de expandir conhecimentos e concepções diante desta área e de sua importância para a efetivação da inclusão nos distintos níveis e modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BERNARDE, Oliveira Adriana. **Da integração à inclusão**, novo paradigma. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>> Acesso em: 18 nov. 2016.
- BRASIL. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 de jul de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: 06 out. 2016.
- BRASIL. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências**. Brasília, DF, 3 de jul. de 1973. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>> Acesso em: 13 set. 2016.
- 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://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 28 ago. 2016.
- BRASIL. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 23 maio 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 05 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretária de Educação Especial –MEC. SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>Acesso em: 13 out. 2016
- BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Brasília, DF**, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 19 abr. 2016.
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortes, 2010.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professor na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores

Associados, 1992.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de história da educação. Jan/dez. 2008. Nº 7, p. 29 – 44.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 23 set. 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et.al]. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília. Ministério da educação. Secretaria de educação especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Origem e sentido da universidade

Tércio Inácio Jung

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI.
tercioinacio@gmail.com

No intuito de envolvê-lo/a na reflexão que segue, proponho um singelo questionamento inicial, questionamento já aventado por um sábio professor da UNIJUI: quando eu olho para um porco o que eu vejo? Um toucinho ou um animal? Acredito que neste momento, você leitor/a, já se fez a pergunta sobre o porco. Entretanto, gostaria de reelaborar a pergunta: quando eu olho para Universidade o que eu vejo? Um emprego melhor remunerado ou “as ciências, os saberes cultural e historicamente acumulados”? Esta modesta pergunta inspira o texto que segue, sobre a origem e sentido da universidade.

Antes de prosseguir gostaria de deixar claro por que meu foco é a universidade pública. Primeiramente, por estar inserido numa, o que me oportuniza o contato direto e constante. Segundo, me graduei duas vezes em instituição privada, além do meu mestrado e, atualmente, doutorado em universidade privada, o que também me possibilita perceber uma diferença entre universidade pública e privada. Terceiro, por ser exclusivamente pública (e financiada com recursos públicos), a universidade pública tem um compromisso social desde sua origem. Quarto, por ver repetidamente, que salários dignos, a maioria dos docentes com doutorado e sem nenhum perigo de sobrecarga de atividades, ou melhor, de falta de tempo e infraestrutura boa (não perfeita é claro), não garantem uma universidade pública de qualidade. Gostaria de ressaltar que o meu quarto motivo evidencia os itens, geralmente elencados, para justificar a baixa qualidade do ensino brasileiro.

Aproveito para esclarecer também, antes de prosseguir, que diferencio claramente entre ensino institucionalizado e educação. Inclusive, penso que há um engodo nesta costumeira confusão conceitual, que precisamos evitar para podermos avançar numa ciência do ensino. Filio-me, nesta questão, a distinção entre educação e instrução pública de Condorcet (2008, p. 45): “a educação, se a considerarmos em toda a sua extensão, não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões, morais e religiosas”. Desta forma, parece claro que a educação não cabe na Escola e na Universidade, e que estas perderam seu sentido de ser.

Enfatizo que, se o ensino institucionalizado se ocupasse séria e responsavelmente com o ensino das verdades científica e da formação argumentativa focada no entendimento intersubjetivo e, ambos, situados no mundo da vida – o que parece ser o sentido que a originou - também não haveria espaço para tanta indisciplina, discriminação, abandono, violência familiar, fome, racismo, homofobia, bullying e demais problemas com os quais a Escola e a Universidade se preocupam e ocupam

“politicamente”. Inclusive, me parece, às vezes, que os gestores e professores preferem ocupar-se e preocupar-se apenas com estes problemas que, no final acabam atribuindo a terceiros e fatores externos, do que assumir sua responsabilidade profissional com as ciências, logo, seu compromisso social com o mundo da vida.

Destaco ainda, o quinto motivo da minha inquietação referente à universidade pública, ou seja, pressupõe-se que a opção por um curso e pelos estudos, neste nível de ensino – Educação Superior - seja uma escolha consciente do indivíduo, pois até então, no nível da Educação Básica, eram os outros (pais e o Estado) que obrigavam a estudar. Enfim, a partir da graduação a opção é pessoal, o que sugere outra motivação pelos estudos, ou seja, quem também precisa dar um sentido para universidade (emprego ou ciências) é o próprio indivíduo.

Quem sabe está aí o imbróglio de tudo, ou melhor, o indivíduo - que precisa dar um sentido para os estudos universitários – está imerso num contexto social que o condiciona, assim como provém de uma cultura (família) que também o formou em sua forma de pensar e desejar, logo, de dar sentido às decisões na vida. Estando de acordo com estes pressupostos, convém analisar o contexto social e cultural que nos/ os envolve para melhor entender os motivos que levam a opção pela continuidade nos estudos e por um determinado Curso de Graduação, que inclusive será/abrirá o caminho para posterior pós-graduação e, possivelmente, dando um rumo para vida toda do sujeito.

Mas, não é apenas o sujeito que está sempre imerso num contexto, a própria universidade também está, foi criada e sempre estará imersa num contexto social, político, econômico que historicamente a influencia e condiciona. Rememorando a provocação inicial em relação ao sentido que atribuímos ao porco e a universidade – comparação possivelmente considerada “infeliz” por muitos – convém dedicar a atenção a momentos históricos, sociais, culturais enfim, movimentos no mundo da vida que influenciaram profundamente no sentido que hoje se atribui a universidade. Faço isto inspirado pela Dissertação de Mestrado de Daniel Ruwer e pelas leituras da teoria de Habermas. (RUWER, 2007).

O surgimento da instituição universitária ocorre no período medieval. Contudo, convém atribuir aos gregos antigos o princípio do ensino institucionalizado, representados pela constituição da Academia de Platão. É igualmente dos gregos o paradigma filosófico que orienta o ideal universitário: o conhecimento é o fim almejado, sendo este entendido como uma forma de compreensão, composto por ideias claras, do qual as associações acidentais e a opinião não faziam parte.

O projeto filosófico – de academia - de Platão e Aristóteles unia-se à ideia de verdade, o caráter de universalidade, de univocidade e de comunicabilidade. O interesse que daria origem ao projeto da filosofia se confunde com o interesse pela comunidade e pela unidade. O intento filosófico de reunião, de unidade não acontece somente em função do conhecimento, mas também, em função da comunidade do saber. A reunião do conhecimento, capaz de comunicativamente chegar a verdade dispersa do mundo prático, objetiva a unidade da comunidade e da verdade através de uma linguagem argumentativa, superando a opinativa.

No século XII nasce, ou se fortalece a universidade medieval, a universidade teológica subordinada ao centro imperial e papal. Sua relação com o conhecimento, que apenas transmitiam, não era autônoma ou reflexiva. As instituições eram reprodutoras de uma verdade universal revelada. O caráter do conhecimento era universal, verdadeiro e não questionável, que deveria ser transmitido doutrinariamente.

Entretanto, ao final da idade média, com o declínio do poder papal, devido também ao enfraquecimento da monarquia e o avanço da burguesia, surge uma nova concepção de universidade, qual seja, a universidade moderna franco-cartesiana. Se o saber revelado era apenas acessado na universidade medieval, na universidade cartesiana o saber passa a ser um “fim”. O conhecimento passa a ter outra significação, outro valor e também outro uso.

O telos cartesiano era um conhecimento universal que possibilitasse o progresso da humanidade, que produzisse conhecimento e domínio das leis natureza através do método racional. Assim, o saber não está mais na revelação, mas na natureza, que pelo uso do método racional pelo sujeito, conhecerá seu objeto. Na proposição do pensamento metódico cartesiano está colocada a perspectiva de um domínio, através do conhecimento, da humanidade sobre si e sobre a natureza. Domínio que leva a busca de um conhecimento útil.

Com Napoleão muda o sentido da universidade, que assume uma função concreta na medida em que se torna num aparelho de Estado em função do contexto político, influenciado pelo poder napoleônico. A universidade passa gradativamente para uma posição de submissão aos interesses progressistas do estado. De uma proposição que visava à universalização da razão, da emancipação do homem, constitui-se em uma instituição em função do progresso do Estado.

A universidade passa a dar um sentido funcional ao conhecimento científico, lhe atribuindo uma utilidade instrumental e técnica. Na universidade moderna a promessa de um conhecimento libertador do homem, unificado pela linguagem

matemática científica, é subjugada pela influência dos interesses estatais, econômicos e administrativos, se universalizando o sentido de especialização e profissionalização.

Na contramão desta proposição, a universidade moderna ganha outro contorno com a universidade de Berlim, ou a universidade filosófica alemã. Este novo sentido de universidade surge como resistência à proposta técnico-estatal napoleônica. Sua posição é marcada, portanto, por uma resistência ao sentido funcionalista da política educacional de Napoleão. Neste sentido, opõe-se aos fundamentos instrumentais e técnicos, ao seu uso prático em prol dos interesses do Estado. O princípio das ciências não poderia subordinar-se aos interesses instrumentais e técnicos.

A universidade filosófica alemã separa ciência e profissão, e também, reflexão e determinação estatal. Seu sentido está na investigação não instrumentalizada, na não aplicação do já conhecido, para que o saber já obtido seja sempre base para novas discussões e argumentações. Seu interesse é pelo conhecimento ampliado e pela busca da verdade e, por isso, resiste às imposições do Estado – e hoje incluímos as imposições do Mercado - que limitam a investigação a suas necessidades práticas. O Estado e o Mercado não podem ser o princípio da universidade, ao contrário, a universidade, através da argumentação qualificada deve estabelecer os princípios do Mercado e também do Estado, superando os condicionantes externos.

No Brasil, a história da criação da Universidade começa apenas no século XX. Somente em 1912, já na República, o governo reuniu escolas politécnicas, faculdades de direito e de medicina, da então capital brasileira, na Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição de ensino superior do País.

O ensino superior, no Brasil, se firmou com um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e elitista, já que só atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático - engenharia militar e medicina - e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou definitivamente, a forma do ensino superior brasileiro, explicando muitas distorções que até hoje estão marcadas em nosso sistema.

Com o governo Vargas, há uma tentativa de mudança do modelo estabelecido. É decretado o estatuto das universidades, embora ainda não houvesse a intenção de prover um ensino para todos. No final de década de 50, ocorre a federalização das universidades, iniciada na Era Vargas, mas tem seu ponto referencial alguns anos depois, já no governo Dutra, que aliado a uma política de expansão e equivalência do ensino secundário ocasiona um grande aumento da oferta do ensino público.

Nas décadas 60 e 70, período em que a ditadura militar governou, houve uma reforma universitária, que além de criar efetivamente a instituição universitária no Brasil, incentivou a expansão das universidades privadas, seguindo o modelo norte americano de ensino institucionalizado. Entretanto, foi nesse período, que a universidade sofre seu maior impulso no Brasil.

Enquanto a Alemanha, por exemplo, segue um modelo descentralizado com financiamento estatal, o Brasil segue o modelo norte-americano de privatização e incentivos para criação e manutenção das universidades privadas. Isto acontece por conta das opções políticas feitas pelos governantes, que em vez de fomentarem o viés da importância da universidade para a formação dos brasileiros, apostam em medidas neoliberais, o que inevitavelmente repercute no ensino institucionalizado. A política neoliberal cria raízes também no ensino brasileiro, sistematicamente, e a subordinação das ciências as demandas funcionalistas do mercado estreitam o sentido da universidade brasileira.

A concentração urbana no Brasil e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Este aumento “impulsivo”, sem adequado planejamento e com fiscalização precária por parte do poder público, resultou numa queda da qualidade de ensino e na imagem “mercantilista” da universidade.

Depois desta breve contextualização histórica da constituição da universidade no Brasil e fora do Brasil, difícil não lembrar da provocação inicial – primeiro parágrafo – deste ensaio, ou melhor, “Quando eu olho para um porco o que eu vejo? Um toucinho ou um animal?; ou, quando eu olho para Universidade o que eu vejo? Um emprego melhor remunerado ou “as ciências”?”. De forma alguma pretendo comparar a universidade a um porco, ou vice-versa, mas, enfatizar a questão do sentido que acabamos atribuindo a cada um e do sentido que eles carregam em sua origem.

A ênfase está na questão da origem da universidade e no seu sentido fundador, muito diferente daquele que nós, seres humanos, fomos e estamos lhe atribuindo ao longo da história, como foi brevemente apresentado.

Enfim, o sentido da universidade ultrapassa a estreiteza instrumental e técnica, que predomina atualmente. A pretensão não é ignorar este lado, entretanto, urge ampliar o sentido. A universidade carrega em si o germe do saber, das ciências, do argumento fundamentado; ela também carrega a unidade dos conhecimentos e entendimentos “construídos” ao longo da história humana.

O estreitamento provocado pela racionalidade funcional também limita uma abordagem adequada da complexidade que é a Universidade, permeada por uma teia de relacionamentos entre sujeitos, diferentes funções, diversas ciências, o que inviabiliza um funcionamento mecânico, requerendo não apenas uma racionalidade mais ampla, vinculada à totalidade do mundo da vida dos sujeitos envolvidos, mas também, a coordenação da ação de atores sociais, inseridos numa comunidade comunicativa de argumentação científica.

Trata-se, dessa maneira, de um sentido que compreende o conhecimento científico e o culturalmente acumulado enquanto processo social, situado historicamente.

Temos a possibilidade – e necessidade – de “socializar” os saberes de uma maneira diferente na Universidade. A verdade científica, enquanto busca pelos princípios universais, passa a ser uma proposição finita, questionável, embasada histórica e culturalmente em determinada época, tendo validade reafirmada argumentativamente, pelo médium da linguagem, somente enquanto compartilhada numa determinada comunidade científica. Desta noção, resulta o sentido de ser pelo processo argumentativo, na diversidade e na (re)união dos saberes históricos, em uma comunidade comunicativa/argumentativa, ou seja, na Universidade.

CONCLUSÃO

A Universidade é um momento fundamental na existência do ser-aí dos estudantes e um espaço de grande potencial enquanto possibilidade do desenvolvimento e formação das múltiplas capacidades e dimensões do sujeito enquanto indivíduo, mas, também, enquanto ser social: o desenvolvimento da competência comunicativa/da linguagem, como modo de argumentação científica; entender-se com os outros acerca dos conhecimentos, objetos, fatos e situações do mundo objetivo, subjetivo e social; reconhecer-se na relação com os demais como ser único, mas coletivo; interagir e conviver com os outros membros do mundo intersubjetivo; julgar as situações e as questões morais desde uma perspectiva cada vez mais descentrada; estar aberto a novas experiências e continuar aprendendo enquanto ser no mundo da vida; reconhecer os limites das ciências e o caráter finito e histórico das verdades, dos saberes que correm pelas veias da Universidade.

A Universidade atual e real transparece a necessidade de resignificação, de forma que se possa ultrapassar o único “fim” mercadológico – voltada quase que exclusivamente para a capacitação técnica e instrumental – e caminhar em direção a

formação do “indivíduo coletivo/social”, sempre aberto e exposto ao outro, ou melhor, não que conhece sozinho e/ou isoladamente, pois as ciências também estão imersas no mundo da vida, ou seja, constituídas histórica e socialmente.

Eis um outro/novo sentido possível e necessário para a universidade, sobretudo para a universidade pública. Mais que diplomar especialista, formar bons profissionais, enfim, indivíduos competitivos (o que já é de uma enorme responsabilidade e muitas vezes nem isto se consegue), a universidade pública precisa formar atores sociais e cidadãos argumentativos, capazes de situar historicamente e entender e aplicar socialmente as ciências e os saberes que permearão as suas vidas.

REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

RUWER, Daniel. **Universidade Contemporânea: do conflito de concepções à crise da categoria**. Dissertação de Mestrado – UNIJUI. Educação nas Ciências. 2007.

**“O meu mundo é diferente
pode ter certeza”***

Karen Cristiane Pereira de Moraes

Enfª Mestranda em enfermagem, pela Universidade Federal de Santa Maria. Enfª
Voluntária no Projeto Bombeiro Mirim.
k.cristy.p@hotmail.com.

Aline Gomes Ilha

Acadêmica de Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria,
Monitora do Projeto Bombeiro Mirim.
aline.gomes1996@hotmail.com

Lays dos Santos Bassi

Acadêmica de Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria, Monitora
do Projeto Bombeiro Mirim, e-mail lays.bassi01@hotmail.com

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Atualmente há um grande crescimento populacional e proporcionalmente existe um crescimento dos espaços urbanos, contudo esses espaços sofrem mudanças para se adaptarem ao novo cenário, porém mesmo com tanta mudança, ainda falta em muitos lugares um melhor acesso para pessoas com deficiência poder circular.

Para a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2017) a acessibilidade consiste em ser um atributo essencial do ambiente que garante a qualidade de vida das pessoas, sendo assim precisa estar presente em diversos espaços, como no meio físico, no transporte, na informação e comunicação, inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como em outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na cidade como no campo.

Já para o Ministério do Direitos Humanos (2017), o termo significa incluir a pessoa com deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações. Alguns exemplos são os prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para deficientes.

O conceito de educação em saúde está ancorado no conceito de promoção da saúde, pois ambos tratam de processos que abrangem a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana (MACHADO et. al., 2007). A prática da educação em saúde constitui um espaço de reflexão-ação, fundado em saberes técnico-científicos e populares, culturalmente significativos para o exercício democrático, capaz de provocar mudanças individuais e prontidão para atuar na família e na comunidade (MACHADO et. al., 2007). Dessa maneira, utilizou-se essa técnica de ensino para abordar a temática acessibilidade, por conseguir abordá-la integralmente, podendo utilizar o lúdico para o ensino. Nesse sentido, é importante destacar que a atividade lúdica possibilita a produção do conhecimento por meio de brincadeiras, jogos e divertimento (NILES e SOCHA, 2014).

É essencial que temáticas como acessibilidade sejam trabalhadas desde a infância, quando as crianças ainda estão na escola, pois são essas que irão disseminar o conhecimento para os demais. Com isso, é importante não haver somente as escolas, mas também outros lugares de discussão, pensando nisso o Projeto Bombeiro Mirim (PBM), abriu espaço com aulas de educação em saúde para que seus alunos entendam um pouco mais sobre essa e outras temáticas.

O PBM, é um projeto vinculado a Corporação dos Bombeiros Militares, havendo em vários lugares do Brasil, em Santa Maria, o projeto é realizado no 4ª Batalhão de Bombeiros Militares (4ºBBM) desde do ano de 2000, sendo executado principalmente por Bombeiros(as) Militares. Atualmente tem a coordenação de um 3º Sargento e um

Soldado, esses ministram aulas voltadas ao treinamento de bombeiro(a), porém nos últimos 7 anos conta com a presença de uma voluntária civil enfermeira que ministra aulas de educação em saúde e monitores(as) voluntários(as) que eram integrantes alunos(as) do projeto e em sua maioria estão no ensino superior em diferentes áreas, o que auxilia na qualidade do ensino e abrangência de mais temáticas. As aulas do projeto são ministradas aos sábados pela manhã no quartel do 4ª BBM em Santa Maria. PBM, tem por finalidade desenvolver nas crianças entre oito e quinze anos a cidadania, a disciplina, aproximação com a rotina de um(a) bombeiro(a), além de atividade física, educação em saúde e outras atividades lúdicas. O propósito é formar gerações comprometidas com a segurança em todos os seus aspectos (PBM, 2017).

Com tudo, o PBM tem espaço para aulas de educação em saúde, aulas essas, que permitem ações fundamentalmente voltadas para a promoção em saúde, desempenhando um papel importante no combate à pobreza, à desigualdade e à exclusão social. Para Valla e Stotz (1996) a discussão sobre educação e saúde envolve as condições de vida da população, propondo uma compreensão do ponto de vista da ação social. Assim, compreender as concepções de educação em saúde é necessário buscar entender as concepções de educação, saúde e sociedade a elas subjacentes (CARDOSO DE MELO,2007).

Portanto, este estudo tem como objetivo relatar a experiência na elaboração e desenvolvimento de uma atividade sobre acessibilidade realizada no Projeto Bombeiro Mirim. O trabalho é um relato de experiência onde expõe uma atividade de educação em saúde, desenvolvida pela enfermeira voluntária, juntamente com os(as) monitores, na ocasião foram realizadas quatro atividades para que os(as) alunos(as) possam vivenciar e compreender mais sobre a temática proposta. As atividades são compostas por uma observação na Praça dos Bombeiros, uma aula expositiva com discussão sobre o que foi apontado pelos(as) Bombeiros(as) Mirins (BM), atividades lúdicas sobre o tema, as atividades eram: passar por uma pista de obstáculo com os olhos vendados seguindo apenas os comandos dos(as) colegas, a segunda atividade era brincar de mímica, uma maneira de tentar se expressar sem utilizar a voz e a última atividade adaptada do vôlei sentado, baseado em um esporte paraolímpico. E por fim, uma atividade para casa, onde os(as) alunos(as) deveriam escrever uma redação contando como foi a experiência

em estudar o tema.

A realização dessas atividades lúdicas teve como finalidade desenvolver nos(as) educandos(as) diversas habilidades como a atenção, memorização, imaginação, em suma, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem, que está em formação. Dessa forma, trabalhar acessibilidade com eles(as) possibilita uma mudança de visão abrindo os horizontes para um mundo mais amplo, principalmente que não é apenas nas estruturas físicas e nem apenas para deficientes físicos que existe acessibilidade, mas sim existe outros tipos de deficiências e estas também precisam de adaptações nos ambientes de convivência, pois a informação é fundamental para vencer as barreiras do preconceito e da discriminação, promovendo o respeito à diversidade humana. Muitas vezes, a principal barreira é a atitude em relação às pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a intenção de conscientizar os(as) BM sobre a capacidade e as contribuições que as pessoas com deficiência podem oferecer, realizou-se as atividades, para tanto, em um primeiro momento houve uma divisão em 4 grupos, após a divisão foram orientados(as) a seguir junto com a enfermeira e monitores(as) até a Praça dos Bombeiros onde, fizeram uma observação, anotando na concepção deles(as) se a praça é acessível à população de uma maneira geral, assim como, apontando o que poderia prejudicar o acesso as pessoas com deficiência.

Na ocasião os(as) BM observaram uma rampa para pessoas com cadeiras de rodas, onde seu início havia calçada irregular o que poderia danificar a cadeira de rodas, identificaram corrimãos nas escadas, descreveram também que em alguns lugares o calçamento era irregular, além de alguns bancos mal conservados, visualizaram má conservação do ambiente por alguns frequentadores do local, pois havia alguns resíduos de lixo, mas sendo limpo por um profissional. O objetivo dessa atividade foi ter um primeiro contato com o assunto, já que quando foram questionados sobre o que é acessibilidade muitos só ouviram falar no termo, mas não sabiam o conceito, fora que essa atividade ajuda na compreensão da dimensão dos espaços públicos.

Após essa atividade os(as) educandos(as) foram para sala de aula relatar tudo que observaram e discutir o que poderia ser melhorado, logo após tiveram uma aula sobre o conceito de acessibilidade, tipos de deficiências e como se relacionar com as pessoas com deficiência, esta aula foi baseada na cartilha "**Atitudes que fazem a diferença com**

PCD: Garantir os Direitos Humanos é o caminho para a inclusão” (FADERGS,2013).

Durante a aula também foi relatada as vivências que alguns(as) alunos(as) tiveram com pessoas com deficiência, além de elucidar algumas dicas de convivência para com essas pessoas. O propósito dessa aula foi desmistificar preconceitos e esclarecer dúvidas que poderiam ter. Muitos dos(as) educandos(as) expuseram conhecer alguma pessoa com deficiência, seja na escola ou na vizinhança, e explicaram como essas pessoas se relacionavam nesses espaços.

Nessa aula foi explicado as deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais e múltiplas, e como devemos nos portar quando convivemos com esses indivíduos. Dicas simples como se a conversa durar muito tempo com uma pessoa que utiliza cadeira de rodas, deve-se sentar para que ambos fiquem confortáveis ou como descrever o ambiente para uma pessoa com deficiência visual.

Junto com as explicações foi mostrado aos(as) educandos(as) exemplos de lugares acessíveis a esse público, como um restaurante que possui seu cardápio em libras e um museu que é todo adaptado para pessoas com qualquer tipo de deficiência. Salientou-se a legislação que garante os direitos dos indivíduos com deficiência.

Posteriormente a aula expositiva, todos(as) receberam o seguinte convite: “Depois da teoria vem a prática, vamos vivenciar esse mundo novo? Sigam até o ginásio”, logo, voltaram a ser divididos nos mesmos grupos da primeira dinâmica, os(as) BM realizaram as atividades lúdicas propostas, neste momento nenhum dos(as) alunos(as) se opuseram em participar das dinâmicas. Sendo assim, o lúdico tem como principal finalidade favorecer o desenvolvimento da pessoa humana numa dinâmica de inter-atuação lúdica, estimulando o processo de estruturação afetivo-cognitivo da criança, socializa criativamente quando jovem e mantêm o espírito de realização no(a) adulto (NILES e SOCHA, 2014).

Os(as) alunos(as) relataram gostar mais da pista de obstáculo, pois acharam difícil realizar a atividade sem poder ver e destacaram como é importante ajudarmos as pessoas, pois ao realizar o percurso com os olhos vendados precisavam que um(a) colega os(as) ajudassem. Uma das BM comentou que sentiu medo em realizar essa dinâmica, pois tinha que passar por obstáculos com cones, cordas e bolas sem poder ver apenas ouvindo as instruções do(a) outro(a).

Mencionaram também que foi muito divertido participar da brincadeira de mímica, pois até se colocarem nesse lugar de comunicação sem voz não haviam percebido como era essa realidade, o mesmo para a adaptação do vôlei sentado, consideraram fácil o exercício e compreenderam que é muito limitado a locomoção e

se pudessem andar conseguiriam ser mais ágeis.

Em relação a tarefa escrita em casa, essa foi entregue no sábado posterior a aula realizada, assim, os(as) BM fizeram uma redação respondendo a questão: *“Agora que você vivenciou esse processo, como foi participar dessa atividade?”* Todos(as) que executaram essa atividade descreveram que após participarem da aula perceberam o quanto é difícil fazer coisas simples do cotidiano quando se tem alguma deficiência e que as atividades lúdicas ajudaram a compreender mais sobre a acessibilidade.

Foi unanimidade entre os(as) participantes que essa aula fez com que percebessem como é importante ajudar o próximo e como os espaços urbanos muitas vezes não são adaptados para pessoas com deficiências, mas que hoje conseguem observar melhor e que se todos(as) trabalhassem em conjunto poderia haver muitas melhorias.

A experiência possibilitou perceberem atitudes que nem sempre todos notam, que algumas vezes as pessoas com deficiências são ignoradas no seu dia-a-dia e que precisam de ajuda e respeito. Uma BM escreveu em sua redação que após a aula, ela conseguiu perceber que as pessoas com deficiência precisam de mais cuidado e que todos precisam ajudá-los. Isso demonstra que essa temática precisa ser mais debatida, dado que, em atitudes corriqueiras podem fazer grande diferença, não somente para os indivíduos com deficiência, mas para as demais pessoas.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a educação em saúde realizada com os(as) BM sobre a temática acessibilidade foi efetiva, pois notou-se que esses foram sensibilizados sobre a temática. Visto que, após uma reflexão sobre a aula desenvolvida e o relato de suas experiências em uma redação, eles expuseram como é importante ajudar as pessoas não importando se essa tem ou não deficiência, além de passarem a observar se os espaços de convivências são ou não acessíveis para todas as pessoas que ali circulam.

* O título do presente capítulo é um trecho da música de Sing Out, Acessibilidade. Disponível em < <https://www.letras.mus.br/sing-out/1903729/> > Acesso em 16 jul 2017.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Acessibilidade**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/acessibilidade>> Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Acessibilidade**. Disponível

em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/acessibilidade-0>> Acesso em: 14 jul. 2017.

CARDOSO DE MELO, J. A. Educação e as Práticas de Saúde. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde: reflexões críticas** de Joaquim Alberto Cardoso de Melo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Atitudes que fazem a diferença com PCD: Garantir os Direitos Humanos é o caminho para a inclusão**. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1427723364Cartilha_Faders_word_com_novo_layout.pdf> Acesso em: 14 jul.2017.

NILES, R.P.J; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: R. Divulg. Cient.**, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014.

MACHADO, M.F.A.S. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12, n.2, p. 335-342, 2007. Disponível em: < <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v12n2/a09v12n2> >. Acesso em: 21 jul. 2017.

UNITED NATIONS, **Universal Declaration of Human Rights**. Disponível em <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>> Acesso em: 16 jul. 2017.

PROJETO BOMBEIRO MIRIM, **Projeto Bombeiro Mirim**. Disponível em <<http://projetobombeyromirimsm.blogspot.com.br/>> Acesso em: 14 jul. 2017.

VALLA, V. V.; STOTZ, E. N. (Orgs.) **Educação, saúde e cidadania**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 141 p.

A experiência na monitoria de neuroanatomia como forma de ensino, aprendizagem e pesquisa

Fernando Erno Reetz

Acadêmico do Curso de Medicina, Universidade Federal de Santa Maria.
fernandoreetz@gmail.com.

Daniel Schmidt

Técnico do Departamento de Morfologia, Universidade Federal de Santa Maria.
dpschmidt@hotmail.com.

Mônica Becker

Professora do Departamento de Morfologia, Universidade Federal de Santa Maria
monbe@terra.com.br.

A monitoria é uma atividade que visa apoiar a construção dos processos de ensino-aprendizagem durante a graduação, bem como promover a preparação para a formação docente. Ela é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que estabelece a importância das atividades de monitoria no processo de formação dos estudantes do ensino superior, quando apresenta que os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996). A monitoria é regulada pela RESOLUÇÃO N. 002/2016 da UFSM.

A monitoria tem como objetivos despertar, no estudante, o interesse pela docência e promover a cooperação entre os corpos docente e discente, em benefício da qualidade do ensino, ministrado pela Instituição.

Conforme Lins (2008), a monitoria consiste numa atividade acadêmica de natureza complementar, na qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver e ampliar os conhecimentos adquiridos na academia por meio do apoio ao docente na condução da disciplina.

Além de promover o enriquecimento da vida acadêmica do educando, a atividade de monitoria possibilita, por meio da relação de cooperação existente entre docente e monitor, o aprimoramento da qualidade de ensino da disciplina, uma vez que favorece a adoção de novas metodologias de ensino, bem como impulsiona o exercício da pesquisa acadêmica, permitindo uma contínua associação entre teoria e prática. (LINS, 2008).

Nasser (2017) expõe que ser um monitor, antes de tudo, é ser um facilitador do aprendizado em sala de aula. A relação ensino-aprendizagem se realiza de forma especial e própria em cada sala de aula, em conjunto com os alunos e o professor.

Carvalho (2009) salienta que a percepção da monitoria está diretamente ligada ao conhecimento e às questões educacionais quando a consideramos como um espaço de aprendizagem oportunizado aos alunos de graduação. Seu objetivo é promover a melhoria da qualidade de ensino através do nivelamento dos alunos monitorados, através do aprofundamento teórico e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à atividade docente do monitor.

Bentran (1996) considera-se que o papel do Ensino Superior não é o de mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos. Ele é responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado, o que faz repensar a forma de aprender e ensinar.

Masetto (1992) vê o monitor como um agente valioso no processo ensino aprendizagem, avaliando seu próprio desempenho, conferindo-o com o professor, ajudando a analisar o desempenho do próprio docente, dos alunos e das condições oferecidas pela universidade. Tais análises, que englobam críticas e sugestões, ajudam a garantir que a experiência de aprendizagem proposta seja continuamente revista (MASETTO, 1975).

Sendo assim, este artigo objetiva relatar as experiências do aluno monitor na disciplina de neuroanatomia MFG 1035 – Sistema Neuromotor - da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), campus Camobi, na cidade de Santa Maria, bem como demonstrar a importância da monitoria, enquanto instrumento de aprendizagem para a formação e desenvolvimento acadêmico do discente monitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As disciplinas de anatomia são ofertadas para o curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria nos primeiros semestres, sendo elas: MFG1062 - MORFOLOGIA ESTRUTURAL DOS TECIDOS BÁSICOS, MFG1035 – SISTEMA NEUROMOTOR, MFG1064 - MORFOLOGIA DOS SISTEMAS ORGÂNICOS, CRG1012 - ANATOMIA TOPOGRÁFICA HUMANA E IMAGEM, mas este trabalho abordará as atividades realizadas pelo monitor na área de neuroanatomia na disciplina MFG 1035 durante o ano de 2015 até o ano de 2017 no departamento de morfologia da Universidade Federal de Santa Maria, localizado no prédio 19.

A neuroanatomia é uma área da anatomia que estuda as diversas partes do sistema nervoso. Já “a anatomia - o estudo da estrutura e função do corpo – é uma das ciências médicas básicas mais antigas[...]” (MOORE, 2001, p.2). É de fundamental importância a aprendizagem com as peças anatômicas para formação do médico, pois permite a esse conhecer com afinco o corpo humano. Tal conhecimento é imprescindível tanto para a prática clínica quanto para a prática cirúrgica. Além disso, diferente das peças plásticas, as peças anatômicas vindas dos cadáveres permitem conhecer as variações do corpo humano que cada indivíduo possui, sendo esse um dos motivos de ser importante o estudo com peças vindas de cadáveres.

A participação da monitoria em neuroanatomia começou com uma seleção realizada por uma banca, composta pela professora responsável pela disciplina e pelo técnico do laboratório de morfologia. Desde a aprovação do monitor, foram feitas atividades semanais no laboratório de morfologia, com uma duração de 5 horas, de

acordo com o horário livre do aluno, para que este não fosse prejudicado nas demais cadeiras da graduação do curso de medicina.

As atividades começaram pela aprendizagem do instrumental usado na prática de dissecação e seu uso correto. Além disso, foi passado todos os cuidados com as peças anatômicas, com o respeito por elas – conforme o art. 12 do Código de Ética do Estudante de Medicina: Manter total respeito aos cadáveres, no todo ou em parte, em que pratica dissecação ou outro ato inerente ao seu aprendizado - e correto uso dos equipamentos de proteção individuais (EPI's) para que ocorresse a atividade com segurança.

Logo após, para começar a dissecação de cadáveres, foram passadas as instruções de como é feita a técnica da dissecação, dessa forma possibilitando o aluno aprender mais sobre como as peças são preparadas antes de chegarem para as aulas de anatomia.

Mesmo sendo indispensável para a aprendizagem e formação médica como dos demais estudantes da saúde, a falta de cadáveres é inegável. Por isso, durante todo tempo de monitoria, foram desenvolvidas técnicas que combinaram praticidade e durabilidade das peças anatômicas para melhor conservá-las e, assim, conseguir aumentar a durabilidade das mesmas.

Dessa forma, uma das atividades foi criar uma técnica que consistia em utilizar caixas de acrílico, para o acondicionamento de encéfalos inteiros ou segmentados. Inicialmente, extraiu-se o encéfalo o qual passou por um processo de glicerização. Algumas estruturas anatômicas foram pintadas com diferentes cores e marcadores numéricos foram inseridos na peça, acompanhados de legenda, para identificação das mais variadas estruturas anatômicas pertinentes. Finalizando, a peça foi fixada e acondicionada na caixa de acrílico, contendo solução conservadora de formaldeído a 3%, fechando-se a caixa com lâmina de acrílico contendo vedação através de parafusos plásticos.



Figura 01: encéfalo inteiro sem uso da técnica desenvolvida.

Descrição: Foto de encéfalo inteiro.



Figura 02: encéfalo na caixa de acrílico.

Descrição: Foto de encéfalo na horizontal em uma caixa de acrílico, as áreas estão demarcadas por cores e com agulhas.

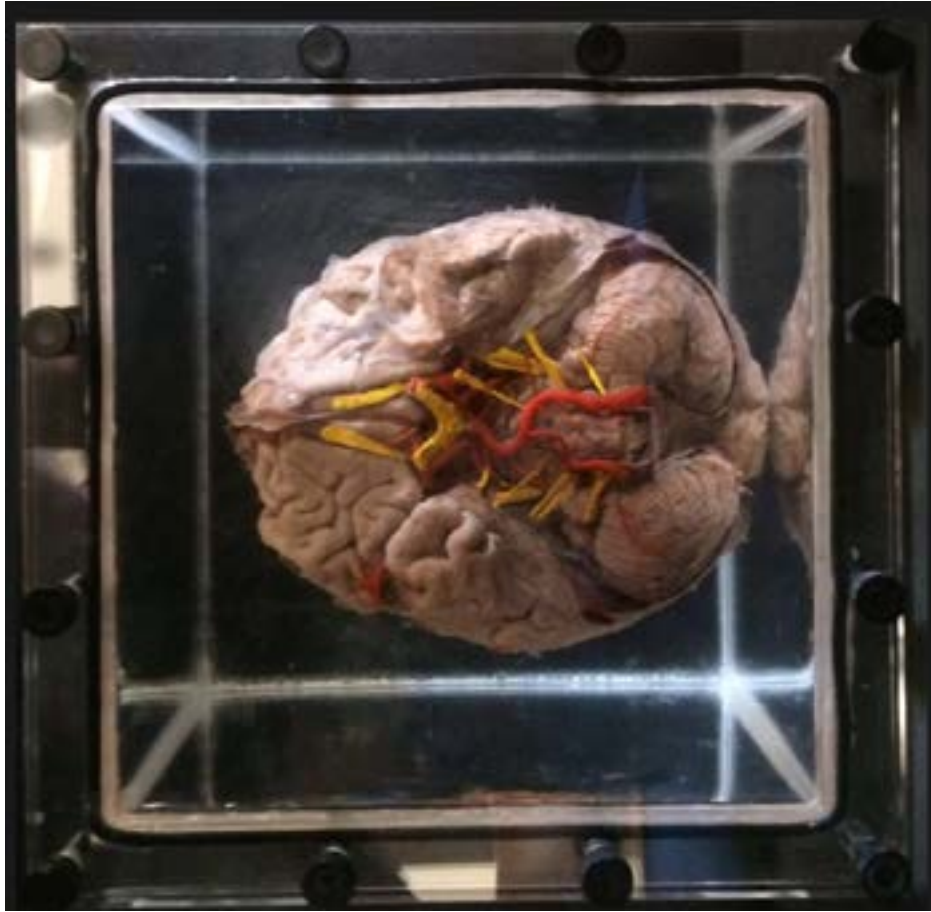


Figura 03: encéfalo inteiro na caixa de acrílico.

Descrição: Foto do encéfalo vista de cima, com demarcação em cores das artérias.

Além dessa técnica, foi também desenvolvida uma técnica que combina durabilidade e inovação no departamento de morfologia. A técnica a ser desenvolvida baseia-se na secção em cortes coronais de uma cabeça isolada humana, previamente fixada em solução de formaldeído a 10% e conservada na solução de Laskowski Modificada. Em estudo preliminar, com a peça congelada, foram realizados cortes coronais, que variam de 1,5 a 2,0cm de espessura, realizados em lâmina de serra fita. Todas as fatias foram medidas, nas quais as médias obtidas foram entre 22,25 cm de comprimento, 14,42 cm de largura e 1,65 cm de espessura. Com a intenção de proteger a peça e facilitar seu uso em aula prática, acomodou-se cada corte entre duas lâminas de acrílico transparente com furações nos quatro ângulos, para colocação de parafusos e porcas. Após a dissecação das peças e confecção dos envoltórios de acrílico, o material foi utilizado nas aulas práticas de neuroanatomia da MFG1035 - Sistema Neuromotor, disciplina essa ofertada ao curso de Medicina da UFSM, na qual foi avaliada por 60 alunos, através de um questionário.



Tabela 01: Alunos avaliam de 1 – 5 (sendo 5 a melhor nota) a viabilidade da técnica empregada.

Descrição: Gráfico representando avaliação dos discentes, a maioria, aproximadamente 40 discentes apontam a escala 5 que a técnica como nova metodologia e a técnica é viável.

Na sequência aproximadamente 15 participantes apontam o item 4: técnica como nova metodologia e a técnica é viável. 3 apontam nota menor relacionada viabilidade técnica como nova metodologia e a técnica é viável.



Figura 04: fatia coronal da cabeça.

Descrição: Imagem superior de fatia coronal da cabeça.



Figura 05: fatia axial da cabeça.

Descrição: Imagem superior da fatia axial da cabeça.



Figura 06: vista lateral dos cortes coronais envoltos nas lâminas de acrílico.

Descrição: Estudante segurando bloco de acrílico que possibilita vista lateral dos cortes coronais envoltos nas lâminas de acrílico.

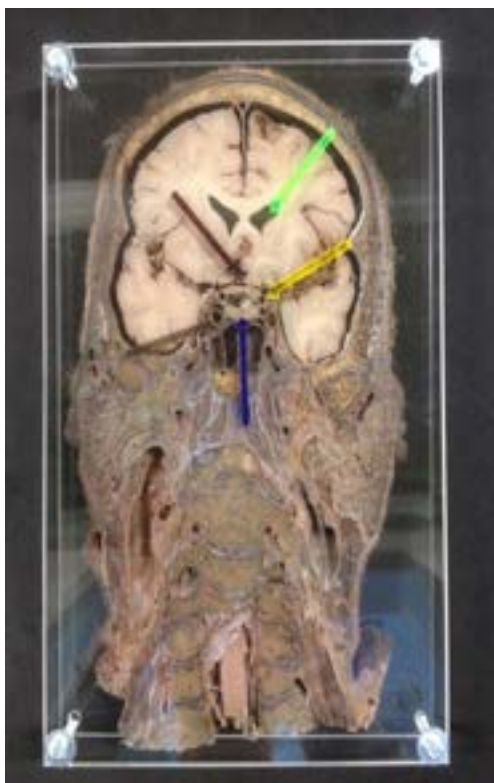


Figura 07: vista anterior do corte coronal envolto nas lâminas de acrílico com setas de acrílico coloridas para a indicação de estruturas anatômicas.

Descrição: Imagem superior do encéfalo aberto que possibilita vista anterior do corte coronal envolto nas lâminas de acrílico com setas de acrílico coloridas para a indicação de estruturas anatômicas.

Outras funções exercidas pelo monitor nesse tempo foram: a pesquisa de variações anatômicas das peças do departamento, o preparo das peças que estavam em faltas no departamento para as próximas aulas e o desenvolvimento de pôsteres, para os eventos científicos representando o laboratório de anatomia.

CONCLUSÃO

A importância da atividade de monitor no ensino superior vai além de obter um título. Possibilita uma experiência única para o monitor, pois este interage com os professores e os alunos possibilitando o enriquecimento dessa relação e aprendizagem nessa interação. Além disso, incentiva a sua aprendizagem ativa da anatomia, uma vez que para realizar a atividade de dissecação o monitor deve ter estudo e saber sobre a estrutura a ser dissecada.

Schneider (2006) salienta que o trabalho da monitoria pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento, é uma atividade formativa de ensino.

Além de possibilitar a atividade de ensino e aprendizagem, a monitoria em

neuroanatomia possibilita a pesquisa das variações anatômicas.

Dessa forma, ensinar não é apenas transferir conhecimentos e conteúdo. Paulo Freire (2001) expõe que ensinar e aprender, formar e ser formado são processos humanos interdependentes. Assim, o professor precisa reconhecer na sua prática docente o seu dever de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do educando, bem como cabe ao educador criar situações de convívio entre ele e os educandos, para estabelecer uma conjuntura de ensino-aprendizagem diferente da atual, que muitas vezes é hierarquizada, estática e arraigada.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In: J. BELTRAN, & C. GENOVARD (Eds.), **Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos** (v. 1 pp.19-86). Madrid: Síntesis/Psicología. 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Nº 9.394/96.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO DISTRITO FEDERAL. **Código de Ética do Estudante de Medicina**. Disponível em: < <http://www.portalmédico.org.br/arquivos/CodigodeEticaEstudantes.pdf> > Acesso em: 29 jul.2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LINS, Daniel. **Ser monitor**. Disponível em:< <http://www.mauriciodenassau.edu.br/artigo/exibir/cid/1/fid/1/aid/215> >Acesso em: 27 jul.2017.

MASETTO, M. T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP para as áreas de ciências humanas e educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1975.

MASETTO, M. T. Ensino-aprendizagem no 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlete (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

MOORE, Keith L. **Anatomia Orientada para a Prática Clínica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

NASSER, Maria Celina de Q. C. **Monitoria**. [online] Disponível em: < http://www.pucsp.br/~dtcr/DEPARTAMENTO%20DE%20TEOLOGIA_arquivos/IPT/Monitoria.htm >. Acesso em: 29 jun.2017.

SCHNEIDER, M.S.P.S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. Mensal, p.65, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **RESOLUÇÃO N. 002/2016**. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/secretariaconselhos/images/REGIMENTOS/REGIMENTO_CEPE_2016.pdf > Acesso em: 29 jul. 2017.

A formação do professor de educação física na perspectiva inclusiva

Thalia Costa Ferrari

Graduanda em Educação Física, Bolsista PROBIC/Fapergs do Projeto Educação, Saúde e Inclusão 2.ed., Universidade Federal de Santa Maria. thaliaferrari29@gmail.com

Morgana Christmann

Fisioterapeuta, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Bolsista CAPES, Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. fisiomorganac@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

A educação é um direito que foi garantido inicialmente em 1948, pela Declaração Internacional dos Direitos Humanos (UNICEF, 2017). No Brasil, tal direito constitucional é relativamente recente, sendo firmado na Constituição de 1988. Sendo a educação um direito, diferentes políticas foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos procurando garanti-lo em nível de igualdade.

A Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), marco internacional da inclusão, lança mão de estratégias internacionais conjuntas para que todas as pessoas tenham acesso à educação. No que tange as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabelece regras e padrões para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, sendo a educação, uma das principais portas de acesso à inclusão social.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), estabelece a obrigatoriedade de matrícula do estudante com deficiência na escola regular e busca garantir o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Contudo, quase totalizando dez anos de sua publicação, ainda se encontram evidências na literatura sobre as dificuldades na prática pedagógica com os estudantes com deficiência na escola. (FREITAS; PAVÃO, 2013; CHRISTMANN, 2015).

Entretanto, enfatiza-se que dadas as recentes políticas, ainda há muito que se fazer, no sentido de criar estratégias para efetivar a inclusão. Tais estratégias permeiam os avanços do conhecimento e aprofundamento nas pesquisas, mas também das lutas sociais em prol da educação de qualidade, principalmente frente à realidade atual, no que se refere a falta de investimentos em programas sociais, como aqueles voltados a educação. Nesse cenário de caminhos longos para a efetiva inclusão, se encontram os professores, que se veem com uma diversidade de estudantes em suas salas de aula e que por isso, necessitam lançar mão de diferentes recursos para garantir a aprendizagem de todos. Dentre estes profissionais está o professor de educação física, que tem uma função igualmente importante no processo de inclusão, seja ela educacional ou social, já que trabalha com o movimento, a liberdade e a cooperação.

A literatura tem evidenciado que quando o professor organiza suas aulas de forma diversificada, possibilita o estudante a percepção de suas capacidades, auxiliando no desempenho nas atividades, promovendo autonomia e desenvolvimento da consciência corporal. Além disso, pode utilizar os princípios de autonomia e cooperação para contribuir com o processo de inclusão, onde o estudante possa participar das aulas oferecendo uma variedade de jogos, esportes e atividades (NACIF; FIGUEIREDO; NEVES,

2016; FIORINI; MANZINI, 2016).

Nesse sentido, diversos estudos (BARBOSA; ANDRADE; MEYER et al., 2016; NACIF; FIGUEIREDO; NEVES, 2016; FIORINI; MANZINI, 2016) têm demonstrado que, quando o professor de educação física está aberto à inclusão e busca fazer a diferença no sentido de estruturar propostas que atinjam positivamente os alunos, a relação professor/aluno é mais saudável e proveitosa. Assim, o problema que permeia este estudo se estrutura a partir da seguinte pergunta: Quais as características necessárias ao professor de educação física para atuar com pessoas com deficiência na escola? Para responder a esse questionamento, o objetivo que permeia a discussão é: conhecer quais as atitudes e características necessárias ao professor de educação física para atuar com pessoas com deficiência na escola na perspectiva inclusiva. Tal estudo se justifica, na medida em que se entende que o hábito do exercício físico para pessoas com deficiência, independente da idade, melhora seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico, proporcionando a ampliação da autoestima, bem como a redução do nível de ansiedade do estudante (NACIF; FIGUEIREDO; NEVES et al., 2016).

Deste modo, o estudo que aqui se apresenta, trata de uma revisão integrativa, que segundo Souza, Silva e Carvalho (2010) é utilizado como uma metodologia que possibilita a síntese do conhecimento e o agrupamento dos resultados com vista a aplicabilidade dos estudos na prática. Na revisão integrativa é possível incluir métodos diversos, como os estudos experimentais e não experimentais, por exemplo, o que permite uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo. Além disso, combina dados de diferentes literaturas tanto teóricas quanto empíricas que são desenvolvidas a partir do objetivo proposto pelo pesquisador (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

As etapas da revisão integrativa envolvem a definição do problema, hipótese e objetivo; identificação das informações e o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; busca de estudos na literatura e sua avaliação crítica definindo as informações a serem extraídas do artigo, o que pode ser feito a partir do fichamento; identificação da aplicabilidade dos dados extraídos e a determinação de sua utilização e, por fim, a elaboração da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Seguindo estas etapas, com o objetivo, problema e hipóteses traçadas foram elegidos os critérios de inclusão/exclusão dos materiais. Os artigos que serviram de base para esta revisão, são oriundos do portal de periódicos científicos Scielo, e foram encontrados a partir dos descritores “educação física” e “deficiência” pesquisados em conjunto. O referido portal foi selecionado, tendo em vista a facilidade de acesso aos

materiais. Da mesma maneira, utilizou-se como referência para qualificar os materiais encontrados, somente os artigos de revistas avaliadas pelo Qualis Capes (A1 ou A2 na área interdisciplinar). Assim, os artigos que foram incluídos na pesquisa, foram aqueles que se referiram a pesquisas desenvolvidas na educação básica, que abordavam a temática da educação física escolar e o processo de inclusão educacional, datados dos últimos cinco anos.

Além desses materiais, alguns capítulos do livro “Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais”, organizado por Greguol e Costa (2013) que trata da temática de uma maneira geral, foram utilizados para ilustrar o corpus deste estudo. Apesar do livro não dar enfoque para a formação do professor, ele oferece subsídios concretos sobre a atividade física adaptada, contribuindo para a reflexão sobre a formação do educador físico, na atuação com pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os descritores (educação física e deficiência) utilizados, bem como os critérios de inclusão/exclusão estabelecidos, foram encontrados no site Scielo 11 artigos com a temática em questão. Os estudos selecionados não respondiam diretamente o objetivo do estudo, contudo oferecem subsídios advindos da prática, para repensar a formação do professor de educação física na perspectiva inclusiva. Assim, dentre os 11 artigos, foram selecionados cinco manuscritos, que discorriam sobre a temática proposta (FIORINI; MANZINI, 2014; BARBOSA; ANDRADE; MEYER et al., 2016; NACIF; FIGUEIREDO; NEVES et al., 2016; FIORINI; MANZINI, 2016; FERREIRA; MUNSTER, 2017).

No que se refere ao livro de Greguol e Costa (2013) foram utilizados os capítulos um, dois e cinco com os seguintes títulos, capítulo 1: Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades; capítulo 2: Atividade Física e Deficiência visual; capítulo 5: Atividade física e lesão da medula espinhal. Tais capítulos foram selecionados por contemplarem o público-alvo da educação especial, que é foco desse estudo. Assim, são apresentadas as reflexões tecidas a partir da leitura dos artigos científicos e dos capítulos do livro, tendo o objetivo e problema de pesquisa como foco.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Num contexto histórico de diferentes processos que envolvem a educação de

peças com deficiência, criando diferentes políticas, como a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), está a escola, que vem buscando se adequar para receber estes estudantes.

No que tange à educação física como disciplina curricular, no Brasil ela foi introduzida na escola em 1851, entretanto na Europa, os exercícios físicos já eram relatados por volta do século XVIII. Todavia, somente em 1921, diferentes estados da federação brasileira realizaram reformas educacionais que previam a inclusão da educação física (também chamada de ginástica) como disciplina para ambos os sexos. Nesse período, a educação física tinha como perspectiva o 'higienismo' onde o foco central estava voltado aos hábitos de higiene e saúde, focadas no desenvolvimento físico e também na moral com base na disciplina necessária aos exercícios físicos. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Mais tarde no modelo militarista a educação física tinha como foco a formação de uma geração que fosse capaz de suportar o combate, para atuar nas guerras. Essa concepção prezava por um corpo que fosse perfeito e em plenas capacidades, com resistência física, mobilidade, coordenação e força para quaisquer atividades. (DARIDO; RANGEL, 2005). Tal concepção influenciou significativamente a abordagem da educação física ao longo dos anos, uma vez que sua atribuição nas escolas permaneceu voltada para níveis elevados de capacidade física e motora.

Enfatiza-se que, as pessoas estavam habituadas (e muitas ainda estão!) a assemelhar o exercício físico, as aulas de educação física e o esporte com desempenho de auto rendimento, procurando sempre 'a melhor performance'. Embora muitos pensem que esse entendimento é unificado, tal concepção vem mudando e por isso refletir sobre a prática da atividade física para pessoas com deficiência é pertinente. (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Tais compreensões estavam intimamente relacionadas à concepção de deficiência como doença, ou seja, o modelo biomédico de deficiência, atuando de forma a reabilitar as pessoas com deficiência, sem pensar na possibilidade da prática de exercícios. Contudo, com a mudança do modelo biomédico para o modelo pedagógico passou-se a investir na prática de atividades físicas no contexto escolar. (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Com o advento da inclusão nos anos 90, a prática da educação física também precisou ser repensada. Ela vem exigindo que o professor crie estratégias para garantir o aprendizado dos estudantes, sejam eles o público-alvo da educação especial ou

qualquer estudante parte das minorias sociais, que passaram a ser protegidas pela Declaração de Jomtien. O professor de educação física, que se dedica a aprendizagem motora nos diferentes aspectos, necessita pensar em diferentes formas de trabalhar as aulas de educação física, buscando aperfeiçoamento de modo a atender a diversidade. (FIORINI; MANZINI, 2016). Nesse aspecto, segundo Fiorini e Manzini (2016), pesquisas tem demonstrado que professores de educação física, que apresentam uma atitude positiva frente a inclusão, obtiveram melhor desempenho em suas aulas, do que aqueles professores que apresentavam atitude negativa.

Além disso, Nacif, Figueiredo, Neves, et al. (2016), consideram que a inclusão dos estudantes é uma tarefa conjunta, entre o professor de educação física, assim como os demais docentes, mas também da família e da comunidade escolar, como forma de vencer as diferenças, principalmente no que se refere as interações com os demais colegas, com a aprendizagem e com as diferentes práticas pedagógicas. Todavia, pesquisas têm apontado para as dificuldades encontradas no processo de inclusão, que vão além das condições de trabalho, mas envolvem também a “indisponibilidade de parte dos docentes em aceitar mudanças, refletir e modificar sua conduta, assim como, o desinteresse em estudar e dialogar com os pares acerca de possibilidades e novas ideias”. (FIORINI; MANZINI, 2014, p.388).

Importa referir que no processo de inclusão, a interação do estudante com o professor deve ser positiva. Essa compreensão do professor está relacionada às suas crenças e percepções, que deveras estão carregadas de uma concepção tradicional de educação, que limita a abertura tanto para novas aprendizagens, quanto para receber as pessoas com deficiência. (CHRISTMANN, 2015).

Na literatura que trata do tema da educação especial, tem se observado uma discussão larga sobre a falta de formação do professor para atuar com pessoas com deficiência e, talvez por este fato Fiorini e Manzini (2014), tem verificado que a insegurança do professor de educação física pode ser um fator que dificulta a inclusão do estudante com deficiência em suas aulas.

Outra evidencia apontada por Fiorini e Manzini (2016) e por Nacif, Figueiredo e Neves et al. (2016), que pode ser estendida aos demais professores, é que apenas a adaptação da disciplina não é suficiente para garantir a inclusão. Para Fiorini e Manzini (2016, p.50) é necessário “adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva, somente assim a aprendizagem do estudante pode ser efetiva”.

No que tange a estrutura da aula, Ferreira e Munster (2014), sugerem que a

estrutura organizacional da aula seja bem definida, proporcionando a participação de todos os estudantes, cumprindo as regras estabelecidas em conjunto e em regime de colaboração. Além disso, a capacidade de realização das atividades propostas pelo professor é um fator fundamental no processo de aprendizagem (NACIF; FIGUEIREDO; NEVES et al. 2016). Por este fato, a preparação das aulas previamente de modo a abranger a diversidade dos estudantes é fator preponderante para a inclusão.

No estudo de Fiorini e Manzini (2014, p.389), que trabalharam com o processo de inclusão do estudante com deficiência nas aulas de educação física, procurando identificar dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor, foi observado que na opinião dos docentes entrevistados, a atenção dispensada ao estudante com deficiência prejudicaria a aula e os demais alunos e, em alguns casos, “desestruturaria a forma de trabalhar”, e por isso precisariam diminuir a complexidade das atividades e o ritmo das aulas.

Tal percepção poderia estar fundamentada na falta de conhecimento do professor para atuar com pessoas com deficiência. Essa lacuna pode gerar um estranhamento que implica na exclusão. Um estudante com deficiência requer um olhar mais cuidadoso nas atividades da educação física, principalmente pelo risco de quedas, contudo atividades que abrangesse toda a turma, na qual os demais estudantes pudessem oferecer suporte e trabalhassem em regime de cooperação favoreceria o aprendizado, também de valores.

Outra observação é que possivelmente estes profissionais tem uma concepção ainda tradicional de educação e por conseguinte, da própria educação física, onde a “performance” e o “alto rendimento”, como já anunciados anteriormente por Pedrinelli e Verenguer (2013), podem ser o objetivo das aulas ministradas. Neste aspecto, Nacif, Figueiredo e Neves et al. (2016, p.121), observou a partir dos relatos dos estudantes com deficiência, “que gostar ou não das aulas são aspectos que podem ser influenciados por experiências de exclusão que o aluno com deficiência vivencia, assim como a falta de adaptações nas atividades”.

Deste modo, diferentes abordagens podem ser implementadas para as aprendizagens. Assim, se apresentam algumas possibilidades, como atividades para estudantes com deficiência visual: rolar um pneu colorido em cores contrastantes de um estudante para o outro, com o professor como mediador para auxiliar a criança que possui baixa visão; para uma pessoa cega, jogo de futebol com uma bola com guizos dentro, ou dentro do pneu para permitir a localização desse. (MUNSTER, ALMEIDA, 2013); para pessoas com deficiência física que fazem uso da cadeira de rodas, podem

ser incentivadas atividades que facilitem o seu deslocamento como: um treinamento específico de propulsão da cadeira de rodas para frente para trás, passagem por obstáculos, diferentes superfícies com inclinações e que podem ser realizadas com toda a turma. (GREGUOL; BÖHME, 2013).

Essas, entre outras atividades que são possíveis se o professor estiver aberto para a diversidade de estudantes que encontra nas escolas, para que possa acolher a todos com igualdade de direitos e oferecendo oportunidade de vivenciar diferentes situações. Um professor que respeite as diferenças e as compreenda como possibilidades, pode proporcionar experiência favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes. Deste modo, Nacif, Figueiredo e Neves et al. (2016), referem que é importante que o professor se preocupe e planeje adequadamente as atividades que irá realizar, estando atento para situações de preconceito e exclusão. Contudo, para isso, inicialmente é a concepção do professor que necessita ser reinventada.

De uma maneira geral, Ferreira e Munster (2017), reiteram a importância de que os programas de educação física ofereçam subsídios para o aprimoramento de condutas sociais por pessoas com deficiência intelectual especialmente, mas também para quaisquer estudantes, mesmo aqueles que não possuem deficiência. Assim propor aulas com uma estrutura organizacional bem definida, com possibilidade de interação entre todos, bem como o cumprimento de regras em regime de colaboração, pode favorecer atitudes de inclusão.

Oferecer oportunidade de participar das atividades de acordo com as suas capacidades é segundo Nacif, Figueiredo e Neves et al. (2016), um aspecto importante para que os estudantes se interessem pelas aulas de educação física, processo esse que pode ser facilitado pelos profissionais. Os autores têm relatado, contudo, que a formação do professor de educação física deve ocorrer de modo a respeitar a diversidade, propondo atividades grupais com o uso de situações de diálogo, facilitando a aquisição de comportamentos sociais (FERREIRA; MUNSTER, 2017), assim como influenciando atitudes positivas a inclusão.

Em relação a pesquisa sobre a temática da educação física e as pessoas com deficiência e inclusão, sugere-se uma diversificação dos estudos procurando diferentes metodologias que “busquem não só a objetividade e a neutralidade científica, mas também se fundamentem em pressupostos epistemológicos sob perspectivas filosóficas do conhecimento”. (BARBOSA; ANDRADE; MEYER et al. 2013, p.297). Tais estudos devem necessariamente iniciar durante a graduação, possibilitando ao profissional de educação física ou o pesquisador, que obtenha conhecimentos que

favoreçam o enfretamento de situações de crise e dificuldades futuras no seu campo de atuação.

A educação física como uma área do conhecimento que tem características interdisciplinares, pode contribuir substancialmente com a qualidade de vida e o processo de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que oferecem diferentes recursos que favorecem a funcionalidade, a participação, a cooperação, a aquisição de autonomia e independência. (FIORINI; MANZINI, 2014).

Corroborando com Barbosa, Andrade, Meyer et al. (2013), sugere-se que estudos futuros tratem sobre as diferentes compreensões acerca da deficiência, estabelecendo relações com as diferentes vertentes filosóficas, o que garantiria olhares diversificados para refletir sobre a inclusão e todos os processos que estão envolvidos com a prática pedagógica e as possibilidades de uma formação que possibilite a autonomia e independência, além de felicidade.

CONCLUSÃO

Para que a inclusão aconteça é preciso que o professor de educação física seja um incentivador no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, promovendo por meio de um plano pedagógico adequado o desenvolvimento da aprendizagem, da qualidade de vida e da inclusão. Vale lembrar que na conjuntura das políticas educacionais atuais, o professor de educação física necessita se engajar também em lutas sociais, uma vez que sua atuação na escola está comprometida, mesmo diante da importância da disciplina no currículo educacional, já evidenciada por diferentes estudos.

De maneira geral, os artigos evidenciaram a necessidade de o professor de educação física trabalhar as suas aulas sobre os preceitos da cooperação, motivação, autonomia e conhecimento. Desta maneira, salienta-se a importância de que o professor de educação física em formação, vivencie diferentes experiências na graduação, momento no qual se ampliam os conhecimentos sobre a deficiência, com disciplinas voltadas a temática, o que favorece a obtenção de conhecimento sobre as diversas realidades, aprendendo como desenvolver atividades envolvendo a praxiologia motriz, nas aulas com/para as pessoas com deficiência.

A falta de conhecimento desse profissional sobre estes aspectos e insegurança para a execução e planejamento de tais atividades para este público, exposta em desmotivação e desinteresse pelo assunto, compromete o objetivo do professor como

profissional, que é a aprendizagem. Esta temática está sendo amplamente abordada na área educacional, por isso esse profissional necessita ampliar seu conhecimento, para que possa contribuir com o processo de inclusão. Importa ainda salientar que, uma aula considerada bem-sucedida é aquela onde o professor consegue despertar nos estudantes o interesse por aprender e, neste caso por exercitar-se, adquirindo hábitos saudáveis, num contexto onde todos façam parte de um processo de ensino e aprendizagem que inclui.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Diego Grasel; ANDRADE, Rubian Diego; MEYER, Carolina et al. Análise Epistemológica de Teses e Dissertações de Dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Educação Física sobre Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 285-298, Abr.-Jun., 2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jun.2017.

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

CHRISTMANN, Morgana. **A deficiência física e o processo de inclusão na escola regular: justaposições das condições de saúde e aprendizagem**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, 2015, p.158.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; ANDRADE, Irene Conceição. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, Elizângela Fernandes; MUNSTER, Mey de Abreu van. Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.1, p.97-110, Jan.-Mar., 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 jun.2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 jun.2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, Jan.-Mar., 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 jun.2017.

FREITAS, Soraia Napoleão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.43, p. 277-90, 2012.

GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (Orgs.) **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3. ed. rev.ampl. Barueri, SP: Manole, 2013.

GREGUOL, Márcia; BÖHME, Maria Tereza Silveira. Atividade física e lesão da medula espinhal. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs.) **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3. ed. rev.ampl. Barueri, SP: Manole, 2013.

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

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n.4, p: 758-64, Out./Dez. 2008.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Atividade física e deficiência visual. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (Orgs.) **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3. ed. rev.ampl. Barueri, SP: Manole, 2013.

NACIF, Marcella Fernandes Paticcié; FIGUEIREDO, Diogo Hilgemberg; NEVES, Clara Mockdece et al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, Jan.-Mar., 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 jun.2017.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VARANGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades, In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (Orgs.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3. ed. rev. ampl. Barueri, SP: Manole, 2013.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n.1, p. 102-6, Jan/Mar. 2010.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. ED/90/CONF/205/1. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 217 A III 1948, 2017. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 02 jul.2017.

A presença de pessoas com deficiência nos ambientes de ensino-aprendizagem de artes cênicas: problematizações e desafios

Marcia Berselli

Doutoranda em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria. marcia.berselli@ufsm.br.

As Artes Cênicas apresentam em seu desenvolvimento um histórico de formações calcadas em técnicas rígidas e qualidades físicas específicas, que exigiam ou almejavam corpos próximos de um ideal de perfeição, dotados de altas habilidades, eficientes e aptos ao virtuosismo dos movimentos. Porém, ao longo dos anos, algumas práticas criativas passam a desmistificar a visão de perfeição do sujeito criador, colocando em cena corpos e movimentos mais próximos do cotidiano, desvelando mecanismos da própria criação em oposição à manutenção de uma ilusão de verdade, apresentando criadores que manipulam materiais de cena, improvisam, se misturam com o público, realizam atividades cotidianas; investindo em proposições estéticas diferenciadas, centradas na experiência mais do que na representação. A presença de estruturas corporais afastadas dos padrões ditados pela sociedade do consumo, da jovialidade e de uma determinada beleza, ou seja, uma estética corporal que não se encaixa no padrão do belo convencional, também começa a encontrar espaço nas criações, evidenciando a cena como local a ser ocupado pela diversidade. Tais modificações reverberam e alimentam transformações nas estéticas das cenas.

Porém, tal presença não está de todo consolidada – apresentando inclusive questões éticas que emergem quando da observação de projetos com propósitos diversos e que exigem problematizações – e nem se configura como uma possibilidade que abarque as diferenças de modo amplo. Nesse sentido, encontrar espaços relativos a atividades cênicas acessíveis para pessoas com deficiência, por exemplo, é tarefa árdua e nem sempre com resultados que condizem com as propostas de acessibilidade e inclusão disseminadas pelos discursos atuais. Contradição do espaço plural que as artes da cena se propõem a ser. A ausência de tais espaços é um indicativo de uma dificuldade relativa ao reconhecimento de quais práticas podem ser desenvolvidas e como elas podem ser desenvolvidas. Com isso, de modo geral, há um indicativo de um perfil corporal que será encontrado não só nos espaços de compartilhamento de criações artísticas, mas também nas escolas de teatro e de dança das instituições de ensino superior.

Apresento dois exemplos de modo a destacar o problema de acesso nos cursos de artes das instituições de ensino superior: o Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e o Curso de Teatro da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Escolho tais instituições de ensino pela proximidade que tenho com ambas, na primeira enquanto professora e na segunda enquanto estudante. Ambos os cursos apresentam impedimentos à participação da pessoa com deficiência. Na UFSM, o prédio conta com rampa de acesso, porém não há elevadores,

assim, as pessoas com deficiência física e dificuldade de deslocamento podem participar de atividades desde que restritas ao primeiro andar. Destaco que na UFSM há um estudante surdo cursando o Curso de Licenciatura em Teatro. O estudante tem direito à presença de uma intérprete em todas as aulas, porém em algumas aulas a intérprete não está presente, provocando que o estudante não possa assistir às aulas no caso das disciplinas teóricas, ou, nas disciplinas práticas, desenvolva as atividades sem poder participar ativamente dos debates ou fazer questionamentos, por exemplo. Na UFRGS a situação arquitetônica é ainda mais complicada, pois o acesso a todas as salas se dá através de escadas, e nas entradas principais, mesmo na entrada do teatro, há degraus sem rampa. Ressalto que destaquei, das duas instituições, problemas relativos ao espaço e à comunicação, sendo que o debate se amplia se pensarmos as práticas e metodologias de ensino.

Como exemplo, retorno ao estudante surdo que cursa Licenciatura em Teatro. Fui professora do estudante B na disciplina “Expressão corporal e vocal I”, no primeiro semestre de 2017. No primeiro dia de aula, durante o compartilhamento com os estudantes sobre a organização geral da disciplina, B sinalizou que eu poderia avisá-lo sobre os momentos em que a aula seria destinada a propostas vocais, nas quais ele não participaria ou então ficaria apenas observando. Fiquei surpresa com a colocação de B, pois mesmo sabendo de sua participação na disciplina que pretende desenvolver competências em relação ao corpo e à voz do ator, eu não havia pensado que ele não participaria de algum momento da aula. Talvez por minha prática anterior com alunos surdos a deficiência sensorial de B não me pareceu um problema para a realização das práticas. Porém, com o histórico de B no curso com outros professores (no ano anterior ele já havia cursado as disciplinas referentes ao primeiro semestre, sem conclusão das mesmas. Nesse mesmo período B não cursou nenhuma das disciplinas por mim ministradas) aquela parecia ser a solução para ele: não participar de algumas práticas. Durante o desenvolvimento de nossa disciplina, B participou de todas as atividades, mesmo aquelas que envolviam a questão vocal e a apresentação de textos (nesses momentos, assim como os colegas ouvintes utilizavam o Português, B utilizava a LIBRAS). As cenas que se constituem a partir de sons articulados em palavras, para B se transformaram em movimentos articulados em sinais, e sempre havia momentos em que todos os estudantes buscavam articular seus textos a partir de movimentos e não apenas com o foco na palavra falada. Isso não significa que B fizesse as propostas sozinho ou apartado do grupo, se a proposta era em duplas, ele fazia o exercício com um colega ouvinte, assim como em trios ou grupos. Não é apenas B que se adequa

à prática, todos nos rearticulamos no desenvolvimento das propostas. Tal exemplo destaca o que me parece ser uma premissa de processos formativos com foco em uma cena inclusiva: não é porque o sujeito é diferente que ele não fará as propostas, mas sim fará diferente, encontrando seu modo de responder às proposições. Assim, as práticas não estão centradas em propostas que B desenvolvesse sozinho, com um exercício diferente e específico para ele. A questão centra-se em como eu, enquanto facilitadora, articulo uma proposta que todo o grupo possa fazer, com abertura para que cada um encontre seu modo de operar na resolução de tal exercício, mantendo a relação com os demais. Acredito que a possibilidade de respostas diferentes destaca um ato político.

Reconheço que meu repertório anterior possibilita que eu encontre modos de desenvolver as propostas a partir dos quais B possa se engajar criativamente, e me questiono como meus colegas que não tiveram tal prática podem promover uma ampla participação de B nas aulas? Quando me questiono sobre esse aspecto, não posso deixar de pensar nos próprios licenciados que estamos formando: até que ponto o licenciado em teatro pode dar conta de uma aula com pessoas com deficiência? Como eles se preparam para essa possibilidade?

Aproveito para trazer outro exemplo: coordeno um projeto de extensão na UFSM – Práticas cênicas com alunos surdos – no qual a proposta é desenvolver oficinas de teatro em uma escola estadual de educação especial de Santa Maria. Abri inscrições para bolsistas e a primeira fala dos inscritos girava em torno do desconforto em estarem em uma formação enquanto professores que não os prepara para lidar com as diferenças. O caso do aluno B foi citado várias vezes, exemplificando a fala dos estudantes que não sabiam nem mesmo como se relacionar e se comunicar com um colega, como seria então na sala de aula quando eles fossem os professores?

Em contrapartida à situação de espaços formativos, a cena contemporânea vem ampliando a participação do artista com deficiência. Mas qual a possibilidade de formação desse artista, que não dentro dos próprios grupos, se as instituições de ensino são inacessíveis? Vale destacar os poderes estabelecidos quando tratamos de uma estrutura de grupos ou coletivos artísticos, ou seja, as relações de força que se estabelecem nos grupos, que têm a ver com os saberes e poderes sobre as práticas, os modos de desenvolvimento, o que é possível fazer e o que se valida como arte e a manutenção do espaço dos colaboradores avaliados pelas figuras de liderança que determinam percursos e trajetórias.

Aproveito para destacar, sobre as instituições de ensino, o curso de Dança – BA (Hons) Dance and Professional Practice – da Coventry University (Reino Unido), que

desde 2002 vem refletindo sobre o acesso de estudantes com deficiência. Nesse curso, além de transformações de currículo e de abordagem sobre o ensino de dança, há a presença do LSA – Learning Support Assistant – ou Assistente de suporte à aprendizagem, função destinada a um estudante que está em um semestre mais avançado e que atua voluntariamente auxiliando os estudantes com deficiência nas aulas (WHATLEY, 2008). Tal informação indica uma possibilidade para a ampliação do acesso de pessoas com deficiência aos cursos da área de Artes Cênicas. Ainda, é importante reconhecer que tal ampliação depende de todos os aspectos da acessibilidade, em especial o aspecto atitudinal. Reconhecer como nos relacionamos com os demais na sociedade, respeitando suas diferenças torna-se uma premissa.

Reconhecida enquanto base dos demais aspectos da acessibilidade, a acessibilidade atitudinal deve ser encarada como princípio primeiro de qualquer processo que se proponha de amplo acesso. Isso porque ela trata do aspecto de comportamentos, de interações possíveis entre sujeitos, de modo de colocar-se ao outro e perante o outro. Quando assuntos relacionados à pessoa com deficiência são abordados, é impossível esquecer que um dos maiores entraves ainda diz respeito à segregação social que ocorre também pelo aspecto atitudinal. Por muito tempo mantidas à margem da sociedade, muitas vezes as pessoas com deficiência enfrentam preconceitos pelo desconhecimento da sociedade em relação às questões da deficiência.

REPRESENTAÇÕES CORPORAIS, DESVIOS, DESENCAIXES

O corpo, seu significado, é um elemento que depende do imaginário social. Quando tratamos do corpo na sociedade contemporânea, o discurso dominante aponta à máxima potência dos corpos, corpos que têm uma alta performance em suas atividades, mas, mais do que isso, corpos que “aparentam” uma alta performance. Assim, tal discurso reconhece que o corpo deve ser e estar malhado, magro, apresentar-se bonito. Características resumidas no tradicional “deve apresentar-se bem”, para tanto, a indústria oferece vários produtos que tornam o aspecto do corpo próximo do desejado, do aceito, condizente com as expectativas da sociedade: academias para malhar o corpo e queimar gordura, suplementos alimentares e produtos farmacêuticos para o aspecto dos músculos e para que se alcance e mantenha-se o peso ideal, uma infinidade de cosméticos, e as intervenções cirúrgicas que transformam os corpos para que se alcance – de certa forma em um tempo mínimo, mas não sem sofrimento – os formatos de corpos tidos como padrões. Estes padrões são valorizados e expostos o tempo todo

nas mídias: nos produtos culturais do cinema e da televisão, no meio publicitário. O padrão corporal determinado atinge assim status de naturalidade. Quando um modelo corporal é dado como normal, conseqüentemente seu oposto será classificado como anormal, fora das normas.

Contudo, tal norma é específica de determinada sociedade, construída e somente colocada em operação a partir do engajamento dos sujeitos que constituem essa sociedade. O corpo, enquanto espelho do social, é investigado no campo das ciências sociais, área que nos auxilia na compreensão do que seja o corpo na sociedade contemporânea. Para Le Breton (2011), são múltiplas as significações culturalmente operantes quando fazemos referência ao corpo. Para o autor, o corpo é socialmente construído, “as representações do corpo são representações da pessoa. [...] O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (LE BRETON, 2009, p. 26). Na amplitude de representações e ambiguidades do referente “corpo”, Le Breton conclui que “em nossas sociedades, nenhuma das representações do corpo faz a unanimidade, nem mesmo o modelo anatomofisiológico” (2009, p. 29).

Nossos repertórios e vivências marcam os significados que atribuímos ao corpo. As práticas a que tivemos acesso e as representações sobre o corpo com as quais nos deparamos diariamente em nossa formação moldam nossa opinião sobre o que seja o corpo, pautando assim nosso imaginário acerca do normal e do desejável. Não são concepções dadas, mas sim naturalizadas, construídas em nossa trajetória na sociedade.

O corpo é objeto de constante preocupação. Trata-se de satisfazer a mínima característica social fundada na sedução, quer dizer, no olhar dos outros. O homem mantém com o corpo, visto como seu melhor trunfo, uma relação de terna proteção, extremamente maternal, do qual retira um benefício ao mesmo tempo narcíseo e social, pois sabe que, em certos meios, é a partir dele que são estabelecidos os julgamentos dos outros. (LE BRETON, 2009, p. 78)

Tradicionalmente reconhecido como corpo frágil e que apresenta a ausência de algum elemento, o corpo da pessoa com deficiência é marcado como anormal. Essa característica se define na comparação com o que seria, idealmente, o corpo normal, ou, “aquilo que aprendemos a considerar como normal” (SANTOS, 2007, p. 82) e que regula, então, o corpo anormal. São técnicas, práticas e discursos que definem e delimitam essa pretensa normalidade, fundada em argumentos pautados pela suposta busca da saúde,

corpos extremamente “saudáveis” – e aqui o saudável é colocado entre aspas, porque nas representações de saúde nas mídias, os corpos belos, bronzeados, musculosos e, mais recentemente, siliconizados, são vistos, apesar de uma certa desconfiança

quanto a essas modificações tão radicais no corpo, como sinônimo de saudáveis e também de desejáveis. (SANTOS, 2007, p. 82)

No caminho de constituições e formações, passa-se a encontrar parâmetros que nos classificam dentro ou fora de determinadas normas. A identidade está vinculada a condições sociais e materiais, assim sendo, se um determinado grupo é simbolicamente marcado como diferente ele poderá ser socialmente excluído e ter desvantagens. Conforme nos aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000, s/p):

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

A partir da marca da diferença, ou seja, de características que nos diferem dos demais, seremos ainda classificados a partir de parâmetros que validam, que legitimam nossas diferenças. Passamos, assim, à identificação que vai no sentido de uma qualificação enquanto normais ou anormais. Segundo Alfredo Veiga-Neto,

Sob essa denominação genérica – os anormais –, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, se costuma denominar políticas de identidade. Trata-se de processos que estão sempre atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre justamente o caráter instável e flutuante dessas e quaisquer outras identidades culturais. Nesse ponto, os anormais não são uma exceção. Assim, o que é crucial entender é que os anormais não são, em si ou ontologicamente, isso ou aquilo; nem mesmo eles se instituem em função do que se poderia chamar de desvio natural em relação a alguma suposta essência normal. (VEIGA-NETO, 2001, p. 106, grifo do autor)

A norma parece operar a partir de determinados modos de controle. O controle sobre o corpo determina o que é normal e o que é anormal classificando os sujeitos. Em uma sociedade em que a norma parece apontar a um padrão baseado em características tais como homem, branco, magro, forte e flexível torna-se fácil enquadrar e apontar anormalidades. Nesse sentido, também é visível a produção de estereótipos relacionados à diferença. O estereótipo pode ser compreendido enquanto uma estratégia de representação potente, na medida em que, simplificando as complexas singularidades que tecem os sujeitos, o estereótipo representa em algumas características e enquadra em certos núcleos determinados sujeitos, tais como as pessoas com deficiências, os negros, os indígenas e demais grupos representativos de minorias.

Ao empreendermos construções a respeito dos outros – que são múltiplos e diversos neste grande grupo nomeado outros – trabalhamos em uma complexa rede de poder que exerce certo controle das características e marcas do sujeito, influenciando

a construção de nossas identidades. Desse modo, podemos perceber a forte relação entre os conceitos de representação, identidade e diferença. Um conceito leva ao outro, e os três só podem ser compreendidos se levamos em conta sua existência dentro de uma estrutura de poder.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer a identidade e a diferença passam a existir. [...] É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA, 2000, s/p).

Controladas por sistemas de poder, assim, as representações – modelos socialmente construídos – moldam nossas relações com os demais. É fácil, desse modo, classificar nosso entorno e, assim, repetir padrões sem a consciência de que reforçamos determinados sistemas de poder com essa atitude. Reforçar sistemas de poder não significa apenas alimentar crenças e representações a respeito de determinados grupos, mas contribuir para a manutenção de estruturas que segregam, diminuem e excluem alguns grupos de sujeitos. Porém, se em cada cultura haverá modelos e padrões estabelecidos, sejam eles um reflexo ou não da realidade imediata, podemos também esperar reverberações, necessidades ou reações geradas por tais modelos. As ações dentro de um determinado contexto podem provocar os sujeitos no sentido a modificações de tais padrões ou práticas estabelecidas. Compreender que nos identificamos e, principalmente, identificamos aos outros a partir de padrões estabelecidos, pode auxiliar que desloquemos nossos pontos de vista de modo a abranger outros contextos.

Ampliando nossa reflexão a respeito dos padrões corporais, podemos reconhecer que o sentido de valor dado à aparência corporal do sujeito, elevando a nível não só de normalidade como de desejo um corpo idealizado, “corpo-produto” vendido pelos meios de comunicação, correspondendo às exigências das altas performances e sem possibilidade de falhas, entra em atrito com uma pretensa sociedade que busca a inclusão da pessoa com deficiência. De um lado, o discurso do corpo, máquina perfeita, de outro o discurso que busca a acessibilidade, promovendo a participação da pessoa com deficiência no meio social. Mas qual o real espaço que nossas sociedades apresentam para os sujeitos que não alcançam os padrões de rendimento esperados? Basta lembrar o espaço dado não só às pessoas com deficiência, mas aos idosos e às pessoas que sofrem de determinadas doenças que causam algum tipo de impedimento. São os desencaixados, aqueles que não funcionam no modo exigido pela sociedade.

Sem tal reconhecimento não parece possível operar no sentido da ampliação do acesso de pessoas com deficiências aos espaços formativos, em especial aos cursos que colocam o corpo como elemento central tal como ocorre nas artes da cena.

CONCLUSÃO

As práticas de artes como potencial ao desenvolvimento e bem-estar, como reconhecimento de si e propositora de relações com os outros e com o mundo é questão explorada e parece já haver consideráveis indicativos de resposta positiva, confirmada no fato de as políticas públicas em educação considerarem as artes como meio de inserção cultural de alunos com deficiência.

A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por esta razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social (BRASIL apud CZÉKUS FLÓREZ, 2012, p. 38).

Apesar disso, não há uma sistematização e são justamente os estudos acadêmicos, das áreas de artes e também advindos da área da educação, que pautam as abordagens dos profissionais que se interessam por desenvolver práticas cênicas com pessoas com deficiência, principalmente no contexto das instituições de ensino formal. No entanto, na perspectiva da educação superior as práticas ainda são desenvolvidas de modo isolado, sendo recorrente que cada professor busque ajustar suas aulas muito mais na base da intuição do que a partir de estudos e efetiva reflexão sobre metodologias possíveis.

Em uma revisão do livro *Stage Turns: Canadian Disability Theatre* de Kirsty Johnston (2012), Petra Koppers (2013) aponta que em um dos capítulos Johnston compara as abordagens de duas produções de coletivos artísticos distintos. Koppers (2013, p. 94, trad. nossa) destaca, sobre a abordagem de um dos coletivos, a apresentação de métodos de treinamento inovadores “para garantir que atores com e sem deficiência possam operar colaborativamente”. Para a professora e ativista, “a lista de alguns desses métodos provê ampla inspiração para outras companhias de teatro interessadas em métodos de trabalho equitativos”.

Esses [métodos] incluíam assegurar que os temas críticos e ideias gerados pela equipe de pesquisa dramática fossem disponibilizados em linguagem simples para os colaboradores que lidam com dificuldade; organizando “um intenso período de desenvolvimento de habilidades” e treinamento de ator focado para lidar com

a diminuição da confiança de alguns atores com deficiência conforme o escopo e pessoal do espetáculo fosse aumentando; ... apoio a técnicas de gestão do stress entre os atores, fornecendo-lhes mesmo serviços de táxi para ir e voltar dos ensaios para proporcionar mais descanso. Na produção, os atores com alfabetização mais limitada beneficiaram-se de um sistema codificado de desenhos e símbolos indicando as marcações. Um roteiro gravado em CD ajudou um ator a aprender suas marcações, enquanto outro ator foi elencado como um estenógrafo de tribunal então ele tinha um suporte de livro contendo suas marcas dentro, aliviando qualquer preocupação que ele poderia ter sobre esquecê-las. (JOHNSTON, 2012, p. 110 apud KUPPERS, 2013, p. 95, trad. nossa)

Apesar de características específicas ao contexto canadense e de criação, destaque do texto de Kupperts a atenção direcionada a propostas que promovam a interação entre as pessoas com e sem deficiência. A ideia de um método de trabalho equitativo apresenta a preocupação do exercício de um trabalho equilibrado no sentido de forças e poderes no processo criativo. Ou seja, relacionado à proposta de um trabalho colaborativo, há a evidência da busca de uma horizontalidade de hierarquias entre os criadores. Mais do que um “cuidado” com o participante, essa preocupação indica uma atitude política frente à participação da pessoa com deficiência enquanto agente efetivo de suas práticas. Assim, o exemplo de Kupperts pode servir como um estímulo para refletirmos sobre alguns princípios básicos que permeiam o contexto de um ambiente de ensino-aprendizagem acessível. Interação, trabalho equitativo, colaboração e horizontalidade de hierarquias parecem ser termos necessários para que seja possível promovermos ambientes de ensino-aprendizagem acessíveis.

Este artigo não encerra o assunto. Ao contrário, a intenção é de que algumas evidências possam ser destacadas de modo a ampliarmos a reflexão, principalmente em nossos ambientes de ensino-aprendizagem. Reconhecer as construções sociais acerca da deficiência e os modelos corporais que influenciam nossos modos de viver e conviver em sociedade são ações necessárias para o início de movimentos em prol da acessibilidade. Tais movimentos não precisam ser de larga escala, e iniciar com práticas de relação em nossas próprias salas de aula talvez seja um caminho adequado.

REFERÊNCIAS

CZÉKUS FLÓREZ, Laili von. **Pedagogia da bobagem**: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

KUPPERS, Petra. Stage Turns: Canadian Disability Theatre by Kirsty Johnston (review). In: **Canadian Theatre Review**, Volume 155, Summer, p. 93-95, 2013.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 3. ed. [Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann] Petrópolis,

RJ: Vozes, 2009.

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. [Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes] Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paulo Regina Costa... [et al.]. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 80-92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. Disponível em <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

WHATLEY, Sarah. **Moving Matters**. Supporting Disabled Dance Students in Higher Education. Centre for Media Arts and Performance. Coventry University, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

A trajetória histórica da constituição do arcabouço legal das ações afirmativas e o serviço social

Cassia Engres Mocelin

Mestre em Extensão Rural (UFSM), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSM. cassiaengres@hotmail.com

O Brasil é notadamente conhecido como um dos países mais desiguais, fruto da sua formação social, política e econômica que priorizou o trabalho escravo, a grande propriedade de terra e a monocultura, deixando excluída da riqueza socialmente produzida grande parte da população. Tais desigualdades sociais se expressam em nossos indicadores econômicos e sociais através da elevada concentração de renda e de terra, dos altos índices de violência de gênero e etnia, do analfabetismo, da pobreza estrutural, da exclusão e discriminação social, dentre outros.

No intuito de dar respostas às demandas da população e no sentido de minimizar os efeitos dessa desigualdade social estrutural, o Estado brasileiro sempre lançou mão das políticas públicas e sociais que mantiveram desde sua gênese e durante todo seu desenvolvimento um caráter fragmentado, assistemático e seletivo, reforçando o critério do mérito, da benesse, da função de controle social aos trabalhadores necessário ao desenvolvimento e aprofundamento das relações sociais capitalistas, ao invés de constituir-se alicerçado em uma cultura de direitos pela ótica universalizante, da cidadania e da emancipação dos sujeitos. Nesse sentido Behring (2009, p. 315-6) nos diz que

As políticas sociais são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus elementos envolvidos na questão. No período de expansão, a margem de negociação se amplia; na recessão, ela se restringe.

Esse movimento elástico das políticas sociais, pode ser muito evidenciado na década de 1980 que se tornou pródiga em participação popular, tendo em vista o início da erosão da Ditadura Militar no Brasil, somada à Lei da Anistia e aos diversos movimentos sociais. Criam-se as condições sociais e políticas necessárias para que velhas e novas demandas ganhem notoriedade e visibilidade social adentrando a agenda do Estado, o que pode ser observado com as ações afirmativas e o debate da desigualdade racial através do movimento negro.

Da década de 1980 até o atual entendimento acerca das ações afirmativas, foram sendo construídas diversas propostas, a partir dos movimentos sociais, do Legislativo, do Executivo, e também tendo o Judiciário um papel esclarecedor na questão.

Diante desses pressupostos, este artigo foi elaborado a partir das primeiras aproximações e elaborações teóricas que serão apresentadas, posteriormente, em tese de doutorado, realizando uma breve revisão sobre o processo sócio histórico de constituição das ações afirmativas, principalmente sob o viés da constituição de seu arcabouço legal.

Rojas Couto (2010, p. 53) na explicação do processo de juridificação dos direitos, afirma que a “positivação, ou seja, a transformação de uma norma em lei é uma das características da sociedade moderna”, no sentido de efetivar os acordos estabelecidos na órbita das relações sociais.

Assim, as reflexões acerca do entendimento de que a questão racial se apresenta como uma das expressões da questão social, e que tais rebatimentos dessas desigualdades raciais se apresentam diariamente à intervenção do assistente social, faz com que a temática se torne fundamental para que compreendamos o processo de produção e reprodução das relações sociais em uma sociedade capitalista.

AÇÕES AFIRMATIVAS

A discussão sobre ações afirmativas, conforme Moehlecke (2002) teve origem nos Estados Unidos nos anos 60, quando havia naquele país reivindicações democráticas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos, ou seja, entre brancos e negros. Nesse período, começaram a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento social negro surge como o seu principal protagonista.

É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado americano, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra, foi então que em 1963, o presidente Kennedy denominou as medidas para promover a igualdade entre negros e brancos nos EUA de ações afirmativas.

Essa discussão e ações não ficaram restritas aos Estados Unidos, chegando a outros países e na Europa em 1982, onde a ‘discriminação positiva’ foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades. O público-alvo dessas ações se constitui de minorias étnicas, raciais e mulheres, e as áreas contempladas eram: o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Contins e Sant’ana (1996, p. 209) recorrem aos anais do International Perspectives on Affirmative Action - encontro de pesquisadores ocorrido em agosto de 1982 no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio na Itália, onde chegou-se a um acordo sobre o conceito de ações afirmativas como “uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza.

Embora embrionários esses conceitos naquela época, o princípio da discriminação positiva, da reparação de exclusões, segregações e discriminações a determinados grupos sociais e da restituição de uma cidadania - que talvez nunca tenha existido -, já se fazia presente.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Santos (1999, p.222 apud Moehlecke 2002, p. 8) cita como o primeiro registro encontrado sobre a discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas a data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei, que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho.

Como a referida lei de 1968 não chegou a ser elaborada, tendo em vista o período de ditadura militar e nesse referido ano a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), a discussão sobre minorias, exclusão, discriminação não cabia dentro de um Estado em que a utilização da força, da censura, da tortura, do aviltamento e do aniquilamento dos que pensavam diferentes não encontrava força, tampouco eco.

A partir de 1982 a sociedade brasileira viveu e conviveu com um forte movimento de massas em defesa das eleições diretas para presidente. Foi somente em 1983 que o então deputado federal Abdias Nascimento propõe o projeto de Lei nº 1.332, como uma ação compensatória que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam.

Ainda na década de 1980 com processo de redemocratização vivenciado no país, ganha força no Brasil a discussão sobre ações afirmativas, inicialmente também chamadas de ações compensatórias, reserva de vagas ou políticas de cotas, no sentido de dar resposta ao processo de exclusão e discriminação social vivenciado por determinados sujeitos e também exigindo uma postura mais ativa e protagonista do poder público.

A Constituição Federal promulgada em 1988 traz como um dos seus princípios fundamentais que todos são iguais perante à lei, mas realiza algumas 'discriminações positivas' em relação às mulheres e às pessoas 'portadoras' de deficiência (nomenclatura utilizada à época da promulgação da Constituição Federal de 1988), o que

posteriormente alguns juristas estenderam ao entendimento da legalidade das ações afirmativas. Destarte, ainda no princípio de igualdade, as ações afirmativas fazem com que o próprio Estado reconheça as inúmeras desigualdades sociais – étnicas, raciais, de gênero -, corroborando que apenas o preceito legal não é suficiente para termos uma sociedade mais justa e igualitária.

O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Benedito Barbosa Gomes definiu as ações afirmativas à época como

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, p. 51)

As ações Afirmativas são consideradas por alguns como instrumentos de inclusão social – há que se referir que este é um entendimento bastante polêmico -, ou seja, é um suporte que visa implementar a igualdade, pois estruturalmente temos uma sociedade desigual, enquanto um dos direitos constitucional alçado nos direitos fundamentais, sendo esta uma medida especial temporária, que visa atender um determinado grupo de indivíduos que vivem à margem dessa desigualdade.

E o referido autor prossegue em relação às ações afirmativas, dizendo que as mesmas podem ser

Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2005, p.51).

Concebendo as ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos, Piovesan entende que determinados sujeitos de direitos e determinadas violações de direitos a que esses estão expostos, exigem uma resposta específica e diferenciada, pois a

[...] a necessidade de conferir, a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Ainda na década de 1990, podemos observar, conforme quadro 1, na esfera do Poder Legislativo o interesse de alguns parlamentares teve em relação à discussão sobre as ações afirmativas. Tal quadro busca reconstituir a trajetória das proposições no âmbito do Legislativo e do Executivo Federal, assim como destacar a conversão dos Projetos de Lei, em Leis Ordinárias, ou seja, vigentes.

Quadro 1 – Propostas legislativas e executivas acerca das ações afirmativas.

Ano	Autor /Partido/UF	Nº recebido no Legislativo	Conteúdo da proposta
1993	Florestan Fernandes (PT/SP)	PEC n.º 008583-6	Título VIII (Da Ordem Social); segundo Capítulo IX (Dos Negros)
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	Projeto de Lei n. 13	Dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes.
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	Projeto de Lei n. 14	Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etnoraciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.
1995	Paulo Paim (PT/RS)	Projeto de Lei n. 1.239	Garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil.
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	Projeto de Lei n. 4.567	Cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDA).
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	Projeto de Lei n. 4.568	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades - (CNPIO).
1999	Antero Paes de Barros (PSDB/MT)	Projeto de Lei n. 298	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.
1999	Nice Lobão (PFL/MA)	Projeto de Lei n. 73	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.
1999	Esther Grossi (PT/RS), Bem-hur Ferreira (PT/MS)	Projeto de Lei n. 259	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

2002	Fernando Henrique Cardoso	MPV 63	Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.
2002	Ramez Tebet	Lei n. 10.558	Conversão da MPV 63, de 26/08/2002 em Lei Ordinária 10558/2002.
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei n. 10.639	Transformado na Lei Ordinária n. 10.639/2003 o PL 259/1999.
2005	Paulo Paim (PT/RS)	Projeto de Lei n. 6264	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei n. 12.288	Transformação em Lei Ordinária n. 12.288 do PL 6264/2005.
2012	Dilma Rousseff	Lei n. 12.711	Transformação em Lei Ordinária n. 12.711 do PL 73/1999.
2013	Dilma Rousseff	Projeto de Lei n. 6738	Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2014	Dilma Rousseff	Lei n. 12.990	Transformação em Lei Ordinária n. 12.990/2014 do PL 6738/2013.
2015	Cassio Rodrigues da Cunha Lima (PSDB/PB)	Projeto de Lei n. 46	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
2016	Michel Temer	Lei nº 13.409	Transformação em Lei Ordinária n. 13.409 do PL 46/2015.

Fonte: Sistematização e elaboração da pesquisadora.

A justificativa que embasa os projetos encontrava referência à importância que a educação tinha como um instrumento de minimização das desigualdades e exclusões sociais e como uma forma de justiça social, igualdade, viés democrático e resgate das razões históricas como a escravidão e o massacre indígena.

Essas iniciativas por parte do Poder Legislativo na década de 1990, assim como

em 1968 (mesmo após um percurso temporal de mais de 25 anos) não encontraram forças sociais suficientes, e nenhum dos projetos de lei citados foi aprovado.

Foi somente em 2001 que foram aprovadas as primeiras políticas de ações afirmativas para a população negra por decisão do Poder Público, tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade, mas tendo como instrumento legal portarias ministeriais, e não projetos de Lei.

As iniciativas no âmbito do Ensino Superior, tiveram início em 2002/2003 no Rio de Janeiro, quando da aprovação de lei estadual estabelecendo que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (SADE). Além dessa iniciativa, outra lei também de 2002 estabelecia que as mesmas universidades destinassem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou uma lei que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, a entrar em vigência também em 2002 (MOEHLECKE, 2002).

No contexto brasileiro, as políticas de Ações Afirmativas mantiveram os princípios sob os quais foram implantadas nos EUA, mas incorporaram elementos que refletem a especificidade do processo escravocrata brasileiro, assim como as formas e os efeitos peculiares do nosso racismo.

Sobre este assunto, Santos (2001, p.336) afirma que

Ação Afirmativa é uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas quem reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades.

As Ações Afirmativas é um tipo de política pública de inclusão social, voltada a atender um grupo de indivíduos específicos com o intuito de garantir a criação de oportunidades. Elas são definidas de modo geral como políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na alocação de recursos escassos, como empregos, vagas na universidade e concursos públicos.

No Brasil, as ações afirmativas são mais comuns em instituições de ensino superior públicas - que historicamente foram elitizadas e brancas -, possuindo programas de reserva e/ou suplementação de vagas para a população negra, indígena, para alunos/

as oriundos/as das escolas públicas, com deficiência e mais recentemente abrangendo também os alunos imigrantes e refugiados.

A partir da implantação da Lei 12.711 de 29/08/2012 as Ações Afirmativas foram implantadas impositivamente nas Universidades e Institutos Federais garantindo o ingresso de um número considerável de estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A partir da Lei 13.409/2016 – que alterou a Lei 12.711 – a reserva de vagas também incluiu o ingresso de alunos com deficiência. Tais dispositivos legais tomam as universidades como agentes estratégicas na construção da cultura dos direitos humanos, da erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais equitativa.

As ações afirmativas são entendidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC apud Santos et al. (2012, p.4) como

[...] medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Para Moheleck (2002, p. 7)

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Enquanto que, para Guimarães (2012), a luta contra o preconceito de cor atualmente se transforma na luta pelas ações afirmativas. As políticas de ações afirmativas, tem por objetivo promover o acesso e permanência à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações.

O Serviço Social, através do seu projeto ético-político corrobora essa assertiva, pois seus compromissos éticos vão ao encontro do empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças, e opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.

Em recente publicação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2016), na série dos cadernos 'Assistente Social no combate ao preconceito', o órgão teve o intuito

de orientar e estimular os/as assistentes sociais a uma compreensão crítica das variadas situações de preconceito que podem acompanhar os encaminhamentos cotidianos do exercício profissional, provocando a categoria a refletir sobre sua responsabilidade ética na defesa do projeto ético-político. A partir disso, define o preconceito como a

[...] expressão das relações conservadoras da sociabilidade burguesa e de seu individualismo, que, por sua vez, remete à exploração, cada vez mais bárbara, do trabalho pelo capital. A banalização destes fundamentos representa um desvalor, que emerge nas mais diferentes formas da vida cotidiana, e o desafio do seu enfrentamento deve provocar, na categoria de assistentes sociais, processos de autorreflexão, com vistas a uma intervenção profissional marcada por ações emancipatórias, na perspectiva de outra ordem societária (CFESS, 2016, p. 5).

O trabalho profissional do assistente social não está imune a uma conjuntura em que o crescimento e fortalecimento do conservadorismo se evidenciam a cada dia, expressando-se em práticas fascistas, manifestações cotidianas de ódio e violência, onde a intolerância, a discriminação e o preconceito contra quem pensa e/ou age diferente são constantes.

Tais manifestações são fruto do conflito capital x trabalho, que constitui a questão social, inerente à sociedade capitalista, alicerçada na propriedade privada e no trabalho assalariado, constituindo as classes sociais, polarizando de um lado os donos dos meios de produção e de outro lado os sujeitos que apenas tem a sua força de trabalho a vender, tornando-se mercadoria (IAMAMOTO, 2015). É nesse conflito de classes que está subjacente a questão racial como uma expressão da questão social, pois a discriminação e o preconceito são frutos de uma construção sócio histórica e de um tipo determinado de sociabilidade, onde o negro foi reduzido à condição de objeto, negando-lhe o princípio básico de condição humana que é a liberdade.

CONCLUSÃO

As discussões apresentadas neste artigo tiveram como objetivo debater a temática das Ações Afirmativas, através de uma breve revisão bibliográfica sobre o processo sócio histórico de constituição do seu arcabouço legal. Com isso, foi possível compreender que as Ações Afirmativas, são, relativamente, políticas sociais recentes no Brasil - haja vista terem se consolidado nos anos 2000 -, enquanto que ao contrário de outros países como os Estados Unidos, elas se constituíram na década de 1960.

As ações afirmativas não podem ser entendidas apenas no sentido restrito de reparação, com algo realizado no passado, mas também levar em conta que segmentos populacionais continuam a sofrer todos os tipos de violação de direitos, preconceitos,

permanecendo excluídos e marginalizados.

Tomar as Ações Afirmativas como reparação do passado é aceitar que fomos constituídos como um país desigual (em relação à raça, à classe, às regiões, aos gêneros) e embora tenha transcorrido mais de 500 anos continuamos com essa marca e, por vezes, acentuamo-la. O sentido de reparação se expressa pela dívida social que o Estado e a sociedade como um todo têm para com esses grupos historicamente marginalizados e discriminados.

Embora sabemos que o que passou não voltará, é mister tomar as Ações Afirmativas além do passado, também no presente, para que essas políticas públicas e sociais contribuam para a construção de uma nova cultura pautada na equidade, na emancipação dos sujeitos, na democratização dos direitos, na ampliação e consolidação da cidadania.

Esta é uma tarefa considerada primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras, no intuito de garantir minimamente uma justiça social no presente e projetar o futuro baseando nosso projeto ético-político profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, gênero e etnia.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. Política social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 302-321.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Série assistente social no combate ao preconceito. **Caderno 1: O que é preconceito?** Brasília, 2016.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. **O Movimento negro e a questão da ação afirmativa**. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas/** Sales Augusto dos Santos (Org.). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47-82.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. 2. ed. (Preconceitos; V. 6). São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**/Sales Augusto dos Santos (Org.). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 35-46.

ROJAS COUTO, B. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. da S., NASCIMENTO, N. F., LIMA, A. C. S., VASCONCELOS, A.L. F. de S. **Políticas Públicas**: ações afirmativas para permanência no ensino superior. XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Veracruz, México, 2012.

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

Acessibilidade em acervos arquivísticos: uma experiência na UFSM

Cristina Strohschoen dos Santos

Arquivista, Universidade Federal de Santa Maria.
cirsarquivista@gmail.com.

Nelson Rodrigues Cezar

Tradutor Intérprete de Libras, Universidade Federal de Santa Maria.
cezar.nelson@gmail.com.

Cristian Evandro Sehnem

Pedagogo, Universidade Federal de Santa Maria.
cristian.sehnem@ufsm.br.

Em se considerando acervos arquivísticos, a legislação vigente exige que se aplique, além da Lei de Acesso à Informação (LAI), a Lei da Acessibilidade. A primeira, lei 12.527 de maio de 2011, regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas (BRASIL, 2011). Criou mecanismos que possibilitam, a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades. A segunda, lei 10. 098, de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

O capítulo VII da Lei da Acessibilidade dispõe sobre *Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação*, enunciando que o poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização para garantir o direito de acesso à informação dentre outros; promoverá a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar a comunicação e promoverá serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens a partir da adoção de medidas técnicas para permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, garantindo o direito de acesso à informação (BRASIL, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi aprovada no ano de 2015, após 12 anos em tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2015). Nela estão contempladas inclusive as seis barreiras para exclusão social classificadas por Sasaki (2010). No caso do presente projeto, ele converge em ações quanto a barreiras nas comunicações e na informação - qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação, convergindo com o capítulo VII da Lei de Acessibilidade.

A universidade pode e deve projetar caminhos para inclusão.

Ao projetar caminhos para inclusão torna-se necessário perceber a universidade como essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação profissional do estudante, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Além disso, a Educação Superior causa de maneira ampla um forte impacto na vida dos sujeitos que freqüentam a universidade. (SILVA; CEZAR; PAVÃO, 2015, p. 770).

Neste viés, o Departamento de Arquivo Geral (DAG) da Universidade Federal de

Santa Maria (UFSM), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) está desenvolvendo há dois anos o *Projeto Retalhos da Memória de Santa Maria: Difusão e Acessibilidade*.

Assim, a apresentação deste artigo neste evento pretende apresentar o Projeto Retalhos da Memória de Santa Maria: Difusão e Acessibilidade, visando conscientizar a comunidade acadêmica e externa para a importância do uso de recursos de acessibilidade audiovisual em acervos arquivísticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se a importância da acessibilidade nos materiais produzidos pela universidade, uma vez que ela tem um número significativo de estudantes com deficiência visual e auditiva, por exemplo, e que tende a aumentar pelas políticas de educação já implementadas no país, além de sua importância para a comunidade santamariense. Reitera-se que a UFSM é modelo de organização para a prestação de serviços e apoio pedagógico para estudantes com deficiência, sendo uma das únicas no Estado com esse formato organizacional da CAED, por isso enfatizar as ações que são desenvolvidas, sua importância e abrangência é fator preponderante nos processos que envolvem incluir na Educação Superior, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre a educação de pessoas com deficiência para a inclusão nesse nível de ensino.

Arquivos fotográficos de instituições de ensino superior são riquíssimas fontes de memória visual e sua difusão – uma das funções arquivísticas – deve ser implementada. Bellotto (2004) cita três tipos de difusão: cultural, editorial e educativa. A difusão editorial ocorre com a publicação do conteúdo do acervo, por meio de publicações que referenciam o acervo. São canais de comunicação com o exterior, pois levam à comunidade e ao meio acadêmico informações sobre o conteúdo do acervo. Desta forma, com as publicações, o arquivo pode atrair novos usuários, ser reconhecido na comunidade e contribuir para sua rentabilidade e manutenção das atividades.

Portanto, corroborando a visão de Santos (2016, p.1630) compreende-se necessária a preservação com acessibilidade do acervo fotográfico da universidade.

A compreensão de que nas instituições de ensino é que se percebe evidente a discussão sobre a necessidade de efetivação das políticas públicas de inclusão motivou realizar não só a preservação da memória fotográfica desta universidade, mas também promover a acessibilidade da informação por meio da parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

Assim, este artigo trata da apresentação de uma primeira experiência desta

universidade em desenvolver ações de acessibilidade em acervos arquivísticos.

O Projeto Retalhos de Memória de Santa Maria, projeto de extensão registrado sob o número 041963 na Pró-Reitoria de Planejamento da UFSM, iniciou suas atividades em 2015. Seu objetivo é promover a difusão e acesso da memória fotográfica institucional por meio da produção de artigos sobre a história de Santa Maria divulgados em forma de pôster, programetes, com os recursos de acessibilidade tais como: vídeo em libras e arquivo digital e/ou sonoro com audiodescrição, para publicação no site do DAG, na mídia impressa de Santa Maria e na TV Campus. Ainda, promover a difusão da memória fotográfica institucional não somente a comunidade acadêmica, também à comunidade externa; consolidar a importância do acervo de imagens fotográficas da UFSM para a história da cidade de Santa Maria e viabilizar o acesso a informação para pessoas com necessidades especiais, com recursos de audiodescrição, janela de Libras, legenda e softwares específicos.

Semanalmente é publicado um artigo sobre uma imagem pré-selecionada do arquivo fotográfico, na página *on-line* do projeto (<http://w3.ufsm.br/dag/index.php/projetos-institucionais/8-paginas/78-projeto-retalhos-de-memoria-de-santa-maria>).



Figura 01 - Site do Departamento de Arquivo Geral.

Descrição: Print do site do Departamento de Arquivo Geral com destaque para a matéria Projeto Retalhos de Memória de Santa Maria.

Este artigo é disponibilizado em formato pôster (imagem-JPG), em texto com audiodescrição da imagem (em formato pesquisável-PDF), em áudio e em vídeo com a tradução em Língua Brasileira de Sinais – Libras, conforme se observa na figura anterior.

Os artigos são produzidos a partir de imagens pré-selecionadas por acadêmicos dos Cursos de Arquivologia, Jornalismo, História, Desenho Industrial, os quais são orientados pela arquivista coordenadora do projeto a produzirem textos curtos, sucintos e “leves” (leia-se textos com viés jornalístico) sobre assuntos relativos à história de Santa Maria, relacionando-os com as imagens. O artigo produzido é inserido na moldura com a identidade visual do projeto transformando-se numa espécie de pôster, como visualizamos na figura a seguir.



Figura 02: Artigo n. 82 publicado em formato pôster.

Descrição: Audiodescrição da imagem: Duas fotografias retangulares em preto e branco lado a lado. Na primeira, à esquerda, a capa de um livro. Na borda superior uma fotografia de um homem assinando um documento circundado por vários homens. Acima da foto o nome do autor Luiz Gonzaga Isaia. Abaixo da foto o título UFSM Memórias. Na segunda fotografia, à direita, um homem semi calvo, de óculos de aro preto, bigode, terno escuro, gravata escura e camisa branca, sentado à uma escrivaninha assinando um documento. Atrás dele parede clara com janela e cortina clara e transparente.

Cada pôster é constituído de uma imagem acrescido de um texto de aproximadamente 10 linhas cada, quase uma “legenda aumentada”. Este é publicado

semanalmente, às terças-feiras no site do DAG.

Um dos recursos de acessibilidade do projeto é Libras. Os Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) juntamente com o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da UFSM realizam a gravação e a edição dos artigos na língua de sinais, garantindo também a acessibilidade para a comunidade surda brasileira. Após a gravação, a edição do vídeo e o acréscimo dos créditos do projeto e o resultado é o que pode ser visualizado na figura que segue.



Figura 03: Artigo n. 94 publicado sob formato de vídeo em Libras.

Descrição: Recorte de tradução de libras, Intérprete sinaliza imagem.

Outro recurso de acessibilidade do projeto é audiodescrição. Na NBR 16.452 de 2016 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (BRASIL, 2016), encontra-se o conceito mais atual e completo de audiodescrição

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão (BRASIL, 2016, 3.1).

A audiodescrição das fotografias de cada artigo é realizada pela Comissão de Audiodescrição da UFSM. Audiodescritores roteiristas transformam as imagens em um roteiro inicial para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com cegueira ou baixa visão. Após, esse roteiro inicial da imagem audiodescrita passa pela revisão

de audiodescritores consultores, que são profissionais com deficiência visual, para o fechamento da audiodescrição, antes de sua publicação. Até a presente data foram audiodescritas 72 fotografias de pôsteres publicados pelo projeto.



Figura 04: Audiodescrição da fotografia do artigo n. 91

Descrição: Imagem do texto de uma Audiodescrição da fotografia do artigo n. 91

A figura anterior mostra a audiodescrição da fotografia do pôster 91.

Assim, este pôster do projeto Retalhos de Memória, com audiodescrição e em formato pdf, poderá ser acessado pelas pessoas com deficiência visual e outras condições, através de tecnologias assistivas, como os softwares leitores ou ampliadores de tela, as linhas braile, os softwares acionáveis por movimento da cabeça ou rosto e outros.

Destaque-se, neste sentido, a sutil, mas significativa diferença existente entre “acesso” e “acessibilidade”, muitas vezes utilizados, equivocadamente, como sinônimos pelo senso comum. Inclusive, não raros são projetos que visam abrirem-se documentos e arquivos para o conhecimento e uso de todos, sem lembrarem que, dependendo dos formatos em que forem disponibilizados, estes estarão restritos ao acesso direto, autônomo e independente das pessoas com deficiência e mesmo outras necessidades

especiais.

CONCLUSÃO

Quanto ao acesso, podemos afirmar, após dois anos de execução do projeto que o principal objetivo foi atingido: promover a difusão e acesso a memória fotográfica institucional. Pela estatística de pesquisa é possível visualizar que no período de um ano houve um crescimento de 200% nas pesquisas. Trabalhamos assim em convergência a LAI.

Quanto a acessibilidade, cabe destacar a importância da acessibilidade informacional. Esta primeira experiência de inserção do Departamento de Arquivo Geral nas políticas de inclusão e acessibilidade desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFSM está sendo muito interessante e inovadora, sendo que a implementação de projetos é uma opção para contribuir a qualidade do ensino e estímulo à aprendizagem.

Conforme o segundo artigo da Lei nº10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) 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.

Só assim, com acessibilidade, os acervos arquivísticos alcançarão seus objetivos de forma completa como fonte de pesquisa. A ampla divulgação do projeto pela imprensa local e estadual comprova o ineditismo de ações com o trinômio arquivologia-fotografia-acessibilidade e estimula a participação de acadêmicos de Arquivologia, Comunicação Social e História (áreas de atuação dos bolsistas e voluntários do projeto) desta universidade a inquietarem-se e abrirem seus horizontes pessoais e profissionais com o acesso a informação e a inclusão social.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Difusão editorial, cultural e educativa em arquivos. In: **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 226 – 247.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jul.2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 27 jul.2017

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 27 jul.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 27 jul.2017.

BRASIL, Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). NBR 16.452/2016. **Acessibilidade na comunicação:** audiodescrição. Rio de Janeiro: ABNT, 2016. 1ª edição.

SANTOS, Cristina Strohschoen dos. A preservação da memória fotográfica da Universidade Federal de Santa Maria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 1., 2016, Santa Maria. **Anais...**, Santa Maria: UFSM/PPGH, 2016. p. 1620-1631.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Mariane Carloto da; CEZAR, Amanda do Prado Ferreira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. O currículo e o desafio de ensinar frente às incertezas: (re) ligação dos saberes para a inclusão no ensino superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 3., 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2015. p. 769 – 778. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2015/wp-content/uploads/2015/04/Anais-III-seminario-de-politicas-publicas-e-gestao.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Ações de uma universidade acessível/inclusiva

Ravele Bueno Goularte

Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. ravelebg@yahoo.com.br.

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. lunazza@gmail.com.

O que significa falar de uma Universidade acessível e inclusiva? Que ações poderiam ser entendidas como acessíveis e inclusivas para os sujeitos surdos? Com tais questionamentos, inicio esse artigo, que se ocupa de olhar essas ações inclusivas que estão em jogo no atual cenário inclusivo. Abordo aqui ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tais como: Núcleo de Acessibilidade, Edital e Vestibular em Libras, o projeto de extensão Libras Tri e o vídeo de divulgação do vestibular 2013 da UFSM.

Antes de iniciar a discussão acerca das ações desenvolvidas na UFSM, é importante trazer os documentos legais que compõem o cenário da UFSM. Para pensar as condições que possibilitam que a UFSM se constitua como um dos espaços de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior. Os documentos são: Resolução N. 011/07, que institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social; Lei N. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; Lei N. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002; Lei N. 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS).

Em relação ao primeiro documento, a Resolução 011/2007, que institui o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM. Esse documento institui o Programa, um sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização do acesso ao Ensino Superior, envolvendo o vestibular, reingressos e transferências.

O segundo documento é a Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Importante salientar que essa legislação em momento algum exige a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Em contrapartida, com a oficialização dessa condição, emergiu a possibilidade de criação de reserva de vagas para outros sujeitos que não estejam contemplados nesse documento, desde que seja respeitado o que a Lei dispõe, ou seja, reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A legislação exige reserva para esses casos, mas nada impede que sejam reservadas vagas para algum outro tipo de candidato, como candidatos deficientes. Foi exatamente isso que a UFSM fez após a publicação da legislação vigente, adaptando as reservas para que se cumprisse o que é exigido e permanecendo com a reserva de candidatos deficientes.

Um terceiro documento trata sobre a questão mais específica da surdez. Essa legislação reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Isso implica reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua materna. Com essa Lei aprovada, surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

O quarto documento que apresento é o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei que reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas. Esse Decreto é bem extenso, contendo vários capítulos sobre a educação de surdos. O documento é muito importante para a comunidade surda, pois assegura muitos direitos dos surdos enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia a partir de 2006. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior deverão ter a disciplina de Libras na grade curricular. 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. Com isso, surge o convencimento de que estar incluído na Universidade é uma necessidade, o que pode ser uma das estratégias em jogo no movimento da inclusão.

O último documento legal aqui apresentado é sobre a regulamentação do profissional Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Essa legislação garante ao aluno surdo a presença do TILS em sala de aula. Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito de ter o TILS em sala de aula para interpretar as aulas e auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes nesse espaço. Por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a apresentação das ações de uma Universidade acessível/inclusiva,

trago primeiramente o Núcleo de Acessibilidade. Uma das ações que podem ser entendidas como práticas discursivas que colocam em circulação a UFSM como acessível é a criação do Núcleo de Acessibilidade. O Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – Núcleo de Acessibilidade da UFSM foi criado em 2007 pela Portaria do Reitor nº 51.345, de 2 de agosto de 2007. O Núcleo surgiu em meio às discussões do Programa das Ações Afirmativas instituído nessa Universidade, pois se acredita que, ao reservarem-se vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, é necessário um espaço de apoio a esses sujeitos que ingressam no contexto acadêmico.

O Núcleo visa a atender os alunos que chegam à Universidade, assegurando as condições de ingresso. O acesso e a permanência são etapas do processo de inclusão, porém o Núcleo entende que sua legitimação se concretiza quando ocorre a devida garantia e efetivação de permanência.

Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com necessidades especiais no espaço acadêmico, o Núcleo constituiu-se em um centro de referência para alunos, professores e servidores da instituição. Uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade é informar os coordenadores de curso que irão receber alunos com necessidades especiais, no sentido de esclarecer dúvidas e apoiar os professores no processo inclusivo. Outra ação desenvolvida pelo Núcleo é realizar encontros com os alunos que ingressaram na UFSM por meio da cota B. É possível pensar que essas ações colocam em funcionamento o dispositivo de seguridade, entendendo-se que esses alunos devem permanecer incluídos. Dessa forma, o Núcleo visa a acompanhar esses alunos, controlando a permanência a fim de evitar a evasão. A desistência dos alunos incluídos é um risco. Risco porque eles podem tornar-se sujeitos que não produzirão e não serão consumidores ativos na sociedade. Assim, o Núcleo tem esse objetivo de controlar o acesso e a permanência. Com isso, convoca todos a permanecerem incluídos porque ninguém pode ficar fora do jogo.

A segunda ação que menciono é o Edital e Vestibular em Libras. O vestibular traduzido para a Libras começou a ser realizado em 2009, momento em que emergiu a preocupação com os aspectos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos que prestavam vestibular. A preocupação não se refere somente à tradução de uma língua para outra, mas aos aspectos culturais envolvidos na tradução entre essas línguas, tendo em vista que se trata de duas modalidades diferentes: uma língua é oral-auditiva, e a outra se constitui na esfera viso-espacial.

Para entender melhor como funciona o processo de interpretação das provas,

foi realizada uma conversa informal com a professora Anie Gomes na qual relatou que inicialmente, a tradução era realizada pensando-se somente na Libras e não atentava para as questões de um sujeito visual. Com o passar do tempo, as interpretações para o vestibular começaram a enfatizar às questões culturais do sujeito surdo, tornando-se necessária a utilização de alguns recursos visuais. Para dar ênfase as questões culturais, os TILS que traduzem as provas começaram a utilizar os recursos visuais com a intenção de facilitar a compreensão da prova pelos surdos. Um exemplo disso, de acordo com a professora Anie, são as questões que se referem a aspectos da música (som, timbre, frequência), da literatura (rima) e dos fonemas; na tradução dessas questões mais específicas, que envolvem aspectos auditivos, é necessário o uso de recursos visuais. Por exemplo, os TILS mostram na tela de um computador a palavra, a separação silábica, etc. Os recursos visuais auxiliam o surdo na compreensão das questões da prova. Com esse relato da professora Anie, é visível que a captura não é somente na questão linguística, mas em relação à cultura também. A tradução do vestibular busca capturar o sujeito surdo da forma mais potente possível.

Em meio a isso, surge a necessidade de realizar o edital do vestibular em Libras. A maioria das informações é disponibilizada em língua de sinais no site da UFSM. O edital em Libras começou em 2010 e permanece até os dias atuais.

Além do edital e da prova do vestibular, nos últimos anos, surgiu a questão da correção da redação de candidatos surdos. Desde 2010, a redação vinha sendo corrigida por uma equipe especializada – profissionais da linguística e da educação de surdos, professores surdos e um profissional bilíngue estão envolvidos nesse processo. A partir dessas ações inclusivas no processo seletivo do vestibular, percebe-se o aumento da procura do vestibular na UFSM pelos surdos, já que a instituição oferece, além do Programa das Ações Afirmativas da Inclusão Racial e Social, também o edital e o vestibular traduzidos para a Libras.

Diante dessas ações, é possível afirmar que a tradução da prova do vestibular para a Libras vem operando como estratégia de captura dos sujeitos surdos para participarem do jogo inclusivo. Esses movimentos inclusivos funcionam por uma questão de seguridade, em que todos são convocados a participar e, mais do que isso, são conduzidos a se convencer de que participar do jogo é necessário.

Ao mesmo tempo, isso é interessante para os surdos, pois esses sujeitos estão sendo incluídos no Ensino Superior, investindo na sua formação. Desse modo, os surdos estão participando da inclusão para se sentirem mais bem preparados, o que atende à racionalidade política do neoliberalismo.

O neoliberalismo entende o sujeito como um empreendedor que deve investir em si e preparar-se para o mercado de trabalho, tornando-se um sujeito competitivo. “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

Cabe dizer que a intenção aqui não é saber se a prova do vestibular em Libras é uma medida boa ou ruim, mas pensar que a tradução da prova pode ser uma estratégia de captura dos alunos surdos para o ingresso no Ensino Superior. Ao pensarmos que o sujeito surdo escolhe querer ingressar na Universidade, também é possível pensar nas formas de convencimento desses alunos, que desejam estar incluídos para se sentirem sujeitos úteis, produtivos e empreendedores.

Durante o acesso, a captura do sujeito surdo para o Ensino Superior dá-se por meio da língua. No momento em que a Universidade possui um edital em Libras e um vestibular traduzido para a Libras e que a redação do surdo tem critérios específicos decorrentes da diferença linguística, isso resulta num processo de captura pela língua. Assim, há todo um investimento na Libras para que haja essa captura do surdo para o Ensino Superior.

Uma terceira ação é o Libras Tri, na qual é um projeto de extensão organizado pelos professores Anie Pereira Goularte Gomes e André Ribeiro Reichert, do Departamento de Educação Especial. A ideia surgiu em decorrência de pedidos de alunos, professores e técnicos administrativos da instituição para o ensino de Libras. Esse projeto iniciou em 2012, com 10 programas que estão disponíveis no YouTube. Os programas trazem alguns sinais que podem ser utilizados cotidianamente no convívio com o surdo, depoimentos de TILS e surdos contando suas experiências; enfim, de modo geral, apresentam dicas que auxiliam o ouvinte na comunicação com o surdo no contexto acadêmico. O projeto está dividido em três fases: a primeira foi realizada em 2012; a segunda, no segundo semestre de 2013; e a última foi em 2014. Além dos professores da instituição, o projeto conta com três bolsistas.

O programa 1, por exemplo, além de apresentar o Libras Tri, ensina os sinais de letras e números, mostra um surdo que vai a uma loja de cópias e, por fim, traz o relato de um surdo adulto. Os outros programas trazem mais vocabulário, informações, interação por meio de jogos e também algumas situações que um ouvinte pode vivenciar com um surdo na Universidade. De acordo com a professora Anie Gomes, os objetivos do Libras Tri são mostrar o conhecimento do universo surdo, promover uma aproximação com a Libras e ver a língua em uso.

Esse projeto é uma medida paliativa, mas que atinge um maior número de pessoas

ao mesmo tempo. Os vídeos estão disponíveis em ambiente de ampla circulação, e qualquer pessoa pode assistir aos programas livremente. Essa é mais uma forma de circulação da Libras, utilizando uma tecnologia contemporânea – a internet – e dando mais visibilidade à língua de sinais, ou seja, fazendo com que cada vez mais pessoas sejam beneficiadas com o conhecimento da Libras. Os vídeos do Libras Tri que estão postados no YouTube possibilitam que as informações circulem em diferentes tempos e espaços, proporcionando o uso e a difusão da Libras em um contexto mais amplo.

E por fim, a última ação é o vídeo de divulgação do vestibular de 2013. Seu conteúdo trata da divulgação do vestibular, estando disponível na página da UFSM com a seguinte mensagem: “A Coperves apresenta à comunidade surda o vídeo de divulgação do Concurso Vestibular 2013 em Língua Brasileira de Sinais. O candidato surdo ou com deficiência auditiva, solicitando durante o período de inscrições, terá no dia da prova intérpretes para auxílio, além das provas em Libras. (...) O vídeo traz informações sobre o Concurso Vestibular, a rotina do estudante na Universidade e a assistência estudantil. Em seguida, o edital completo do Concurso Vestibular 2013 também em Libras.”

O vídeo divulgado na página da UFSM traz o professor André Reichert e a professora Anie Gomes sentados, conversando em uma sala sobre o edital e o vestibular da UFSM. Eles explicam como é a prova do vestibular da instituição e alertam para o período de inscrições. Os professores mencionam que há muitos alunos surdos na instituição em diferentes cursos de graduação e que há TILS para acompanhar os alunos surdos incluídos. Depois, aparece um aluno surdo da instituição em sala de aula, junto com o TILS, comunicando-se com um colega ouvinte em Libras. O aluno informa que faz Educação Física, que estava conversando com um colega ouvinte e que a comunicação entre ouvintes e surdos é normal. É dito mais uma vez que a instituição tem muitos TILS, e o aluno surdo finaliza seu depoimento afirmando que gostaria que muitos surdos de fora de Santa Maria viessem estudar na UFSM.

Em outro trecho, apresenta-se a sala dos TILS, onde duas profissionais falam da organização das disciplinas dos alunos surdos e da distribuição de TILS e também informam que, se o aluno tem dúvida ou quer alguma ajuda em trabalho, é só chamar um intérprete para auxiliá-lo. No final desse trecho, as TILS fazem um convite para os surdos: “Venham estudar na UFSM também, venham!”

A seguir, o professor André apresenta a Casa do Estudante da UFSM, onde moram alguns alunos surdos, entre eles, o aluno surdo que na época cursava Jornalismo. O professor André vai até o apartamento desse aluno e, ao chegar e tocar a campainha,

aparece a campainha luminosa, uma luz que liga e desliga para chamar a atenção do surdo e informar que chegou alguém. O aluno abre a porta, o professor entra, e os dois conversam sobre o vestibular em Libras e o procedimento para conseguir apartamento na Casa do Estudante, ressaltando que só quem vem de fora de Santa Maria tem o direito de morar nesses apartamentos, que são gratuitos.

Para encerrar o material de divulgação, é feito um chamamento para que venham estudar na UFSM. Trago essa breve descrição do vídeo para possibilitar a discussão dos efeitos produzidos por esse material na comunidade surda. Mencionar que esse vídeo é um convite aos surdos seria uma afirmação reducionista, pois ele opera no âmbito da convocação e do convencimento de que a UFSM é uma Universidade acessível/inclusiva.

Diante dessa primeira afirmação, trago alguns questionamentos passíveis de problematizações: “Qual surdo não gostaria de estudar na UFSM após ver esse vídeo?”. Na Universidade, havia edital em Libras, provas do vestibular em Libras, reserva de vagas para candidatos surdos, muitos TILS, moradia gratuita com recursos da cultura surda, como a campainha luminosa, além de muitos surdos na instituição. Então, qual surdo não gostaria de estudar na UFSM, de estar incluído nesse espaço rico em acessibilidade?

Estar incluído é uma escolha desses alunos entrevistados. Essa escolha contribui para o aumento do número de potenciais consumidores e sujeitos úteis e produtivos. Com isso, ampliam-se os “processos de condução e gerenciamento dos meios, dos fins e dos sujeitos, governados para pensar que são livres em ‘suas’ escolhas” (ROOS, 2009, p. 25).

Partindo do pressuposto de que a Libras é a primeira língua dos sujeitos surdos e de que as informações devem ser acessíveis aos surdos, faz sentido que as questões que envolvem o acesso ao Ensino Superior sejam em Libras. Entretanto, é importante ressaltar que isso é um direito dos surdos, mas não é uma obrigação da instituição ter traduções das provas do vestibular, haja vista as outras instituições de ensino – nenhuma delas possui vestibular traduzido para a Libras.

Um segundo ponto a ser discutido é a Libras como estratégia de governo da conduta dos alunos surdos. Ao trazer neste artigo a discussão de como vem sendo organizado o vestibular da UFSM para os candidatos surdos, acredito que as provas traduzidas para a Libras operam como forma de governo, pois os surdos vêm escolhendo estudar no Ensino Superior e optando pela UFSM para cursar a graduação. É uma escolha feita pelos sujeitos porque a obrigatoriedade do ensino se estende até

o Ensino Médio, e ninguém é obrigado a entrar na Universidade. Então, quando se opta pela UFSM, é possível perceber em funcionamento a Libras como estratégia de governo.

Esse ingresso no Ensino Superior também opera pela racionalidade neoliberal, em que os sujeitos decidem investir em si para ter condições de concorrer no mercado de trabalho. Conforme Thoma e Hillesheim,

a governamentalidade coloca como necessário um constante governo das condutas, a fim de garantir “tudo a todos” com um governo mínimo (“governar mais governando menos”). Trata-se de entender o neoliberalismo como uma forma de vida, uma governamentalidade que se estabelece por meio do jogo econômico como produtor de estratégias para o empresariamento de si (THOMA; HILLESHEIM, 2011, p. 201).

Assim, o neoliberalismo é uma racionalidade que se sustenta no mercado, na qual todos estão convocados a participar do jogo inclusivo e são colocadas em movimento estratégias de governo. No vestibular da UFSM, a Libras pode funcionar como estratégia de governo para o ingresso na Universidade. A utilização da Libras em todo o processo de ingresso na Universidade é um apelo ao sujeito surdo para que venha participar desse imperativo da inclusão. Dessa forma, estará contribuindo com a racionalidade neoliberal. Para o sujeito surdo, será interessante ingressar no Ensino Superior para tornar-se útil e produtivo no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Ao final desse artigo concluo que, foi possível perceber durante o acesso, há todo um investimento na questão linguística e cultural do sujeito surdo, ou seja, edital e vestibular em Libras, correção da redação de forma diferenciada, projeto de extensão Libras Tri, entre outros. Dessa forma, os sujeitos são governados e capturados pela questão linguística e cultural durante o acesso.

Nesse sentido, com todas as estratégias de captura em funcionamento durante o acesso, o desejo é produzido, e “esse é o elemento que vai impulsionar a ação de todos os indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 96). É diante disso que a governamentalidade como ferramenta se torna útil, pois é mais forte o governo da conduta a partir do desejo dos alunos surdos de ingressarem no Ensino Superior – desejo como “motor de ação” (FOUCAULT, 2008, p.95). O desejo é o que move todos os indivíduos, e é a partir dele que vão conduzir suas ações.

Assim, a Libras funciona como ferramenta de acesso à Universidade e como estratégia de governo da conduta dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 27 nov. 2012

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 21 nov. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças na sala de aula. In: LOPES, Maura; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

Adaptações curriculares e aprendizagem: o que dizem os documentos da universidade

Mariane Carloto da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. mariane.carloto@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

Nos últimos tempos, ampliaram-se as discussões e as práticas voltadas para a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial em todos os níveis de ensino, contemplando o direito de acesso à educação e princípio de inclusão, por isso torna-se indiscutível falar em inclusão quando se pensa em educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 apresenta a transversalidade da Educação Especial, como uma modalidade de ensino, que vai da Educação Infantil à Educação Superior, prevendo metas e estratégias de ensino que assegurem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação que são estudantes com deficiência sensorial, mental e motora, Transtornos do Espectro de Autismo (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O fato de o acesso a Educação Superior ser cada vez mais amplo e a formação universitária ser cada vez mais necessária para se obter qualificações profissionais e competir com vagas no mercado de trabalho implica que haja o reconhecimento de que a inclusão na Educação Superior envolve ações institucionais, estratégias pedagógicas para garantir a permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos de graduação, a fim de que os estudantes possam adquirir formação profissional com qualidade sem prejuízos em seu processo de aprendizagem.

Cabe destacar que o acesso à Universidade está garantido, porém não é suficiente para assegurar a formação dos estudantes, pois demanda mudanças paradigmáticas das concepções, das posturas e das ações desenvolvidas em toda a Universidade.

Tem-se como premissa que o currículo não se constitui apenas em grade de disciplinas, atividades curriculares, carga-horária, ementas, plano de ensino, mas também engloba aspectos pedagógicos, estruturais e administrativos, promovendo, dessa forma, a aprendizagem dos estudantes e conclusão nos cursos de graduação.

Para tanto, é necessário discutir com os documentos da Universidade as imbricações destes com as adaptações curriculares e flexibilizações evidenciando para as possibilidades de desenvolvimento em todos os espaços da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Então, questiona-se quais são os registros presentes nestes documentos que abarcam o currículo, as adaptações curriculares e flexibilizações?

Acredita-se que os estudantes público-alvo da Educação Especial enfrentam desafios em sua trajetória acadêmica, como dificuldades de adaptações ao contexto da Universidade, dificuldades de adaptações e acompanhamento em disciplinas o que podem gerar baixo aproveitamento, reprovações e até mesmo evasão dos cursos. Assim sendo, tem-se por objetivo refletir sobre a importância das adaptações curriculares e flexibilizações dentro dos documentos oficiais da UFSM para a permanência,

aprendizagem e conclusão dos cursos na Universidade.

Defende-se que todas as pessoas podem aprender com qualidade, mas para isso é preciso que haja um olhar para o estudante, compreender suas habilidades, suas vivências, suas ideias, seus objetivos futuros. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2011, p. 82).

Sendo assim, o currículo não é neutro, tão pouco sólido, é uma estrutura formada por conteúdos, disciplinas, processos de seleção, prevê adaptações para atender todos os envolvidos, e é dentro do currículo que ocorrem proposições de ações para acompanhamento dos estudantes visando à aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza básica, com abordagem qualitativa do tipo documental, pois se apresentará uma reflexão dos documentos oficiais e das resoluções disponíveis no portal da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual constam doze documentos oficiais e muitas resoluções, selecionando-se uma resolução atual pertinente a esta discussão. Com a leitura desses documentos, pretende-se refletir sobre os registros presentes nestes documentos que abarcam o currículo, as adaptações curriculares e flexibilizações. De acordo com Gil (2008, p.51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Para a análise utilizar-se-á análise documental de Bardin (2011). A autora defende que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 51). Por meio da análise documental, poderão ser percebidas se estão e como estão previstas as perspectivas das adaptações curriculares e flexibilizações nos documentos oficiais da UFSM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior está sendo gradativamente ampliado, afirmando e concretizando o direito de todos ao ensino, à profissionalização, à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

e aos debates referentes à Educação Especial. Muitas mudanças foram incentivadas pelas Políticas Públicas, visando facilitar o acesso e acolher a diversidade de todos os estudantes.

O Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%. A ampliação das ações de promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação, nos últimos anos, resulta no crescimento de 77% no número de municípios com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Em 2003, registravam-se 3.147 municípios (56,5%), chegando a 2015, com 5.566 municípios (99,9%) (BRASIL, 2016, p. 36).

Essas questões remetem aos debates e às pesquisas sobre os rumos da Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino, envolvendo os aspectos de matrícula, gestão, mudanças estruturais e curriculares, participação, recursos necessários para o ensino, formação continuada e aprimoramento no atendimento de todos os estudantes, garantindo a aprendizagem,

[...] o verdadeiro significado do currículo [...] é para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2005, p. 14).

Reconhece-se o currículo como um dispositivo pedagógico que sofre e exerce influências no meio social, cultural e histórico, abrange o estabelecimento de ações, de produções e sendo assim, pode-se ser organizado atendendo as necessidades dos estudantes, as diferentes formas de aprender.

Alicerçado nestas premissas, as adaptações curriculares e flexibilizações são ações pedagógicas capazes de favorecer todos os estudantes presente na sala de aula, promovendo o acesso aos conhecimentos e a promoção da aprendizagem.

De acordo com Oliveira e Machado (2009, p. 39), “adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdo, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégia de avaliação [...]”.

As flexibilizações estão relacionadas ao ensino dos conteúdos pensados de acordo com os estudantes e a diversidade presente na sala, favorecendo a interpretação e o acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais (GARCIA, 2007).

Neste sentido, garantir as políticas de inclusão na Universidade significa delinear caminhos para mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Superior, já que são estes que vivenciam diretamente com os

estudantes, e são responsáveis pelo ensinamento de conteúdos importantes para a formação profissional que está em processo. Todas as relações de empatia, de colocar-se no lugar do outro contribuem para que haja motivação em continuar o processo formativo escolhido.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Dentre as várias funções da Universidade, destaca-se o seu compromisso com a descoberta, com o incentivo à pesquisa, socialização entre estudantes, preparação para a formação profissional e atuação no mercado de trabalho. Quando se pensa na Universidade enquanto etapa de ensino essencial para a aprendizagem, reconhece-se a preocupação com a transmissão de conhecimentos específicos de cada área profissional e a necessidade de atender as demandas do tempo atual.

Neste contexto é necessário compreender que a Universidade está imersa em mudanças, sendo um espaço que precisa ensinar os conteúdos, ao mesmo tempo perceber que a aprendizagem é singular, ocorre de diferentes formas, a partir de diferentes realidades, vivências. Ainda, há a necessidade de identificação de outras barreiras que possam influenciar o aprender, e esta identificação exige mudanças.

Com a realidade da inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, cita-se a lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, embora não esteja direcionada à Educação Superior é pertinente sublinhar o artigo 28, na qual apresenta diversas ações que precisam ser garantidas, englobando no Projeto Pedagógico da Instituição adaptações que atendam os estudantes público-alvo garantindo o acesso ao currículo de maneira igualitária; favorecer o desenvolvimento integral do estudante por meio de planos individualizados e coletivos.

Diante disto ressalta-se o grande compromisso da Universidade com a inclusão nos cursos e em toda sua extensão. Por isso que qualquer disponibilidade de mudança envolve reciprocidade, empatia, comprometimento, relações entre os envolvidos, a escuta dos estudantes para que as ações de adaptações e flexibilizações realmente contemplem as necessidades e favoreça a aprendizagem.

Um ato de desinteresse, desinformação e inexistência de adaptações podem gerar consequências de reprovações, impedimento de matrícula em disciplinas futuras, trancamentos e abandono.

Direcionando as discussões ao espaço da Universidade Federal de Santa Maria, frisa-se que os documentos da UFSM são regidos pela legislação federal (LDBEN

939496/96), (BRASIL, 1996) e por disposições e resoluções da própria Instituição, como o Regimento, o Estatuto e Resoluções do Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Essas indicações tornam-se substanciais para esta pesquisa, na qual já enunciou a importância de as adaptações curriculares estarem institucionalmente regulamentadas nos documentos da universidade para que assim se possam executar tais práticas. Os documentos reforçam, também, que “[...] a universidade goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira [...]” (UFSM, 2010, p. 4).

A UFSM compromete-se com a educação e a construção de conhecimentos para a formação profissional visando a excelência acadêmica, na qual a “[...] flexibilidade curricular é imprescindível para permitir a constante atualização das atividades, a partir do estabelecimento de políticas que promovam a educação inovadora [...]” (UFSM, 2016-2026, p. 149) e objetiva que as políticas de acesso à Universidade devem estar em consonância com a estratégia de ações afirmativas do governo federal. Conseqüentemente, o currículo é articulado a partir das diretrizes curriculares e legislações educacionais e profissionais, almejando concretizar os valores, eixos norteadores e ações previstas em seus documentos. Tem por base, áreas do conhecimento fundamentais para o processo formativo e construção do conhecimento científico, possibilitando a relação entre as disciplinas acadêmicas com temas variados e pertinentes à formação.

É fundamental que a construção curricular seja compatível com os princípios de flexibilidade (abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento, e desenvolvimento da autonomia do aluno) [...]. Na composição do currículo, os seguintes aspectos devem ser considerados. 8.1- Objetivos do Currículo: devem partir do perfil profissional estabelecido, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética e cidadã. 8.2- Estrutura Curricular: desdobramento dos conteúdos das diretrizes curriculares em tópicos temáticos e/ou em disciplinas, atividades complementares de Extensão, Pesquisa, Núcleos de Estudos e outros; estabelecimento de carga horária, sequência recomendada e pré-requisitos, quando for o caso, para as atividades curriculares previstas [...] (UFSM, 2000, p. 20).

Logo se identifica o discurso de que os currículos dos cursos não podem reduzir-se a uma enumeração de disciplinas, mas devem-se levar em conta, as formas de relações estabelecidas entre as disciplinas e como essas relações contribuirão para a formação do estudante, estabelecendo um ambiente propício ao diálogo, de trocas de conhecimentos e motivação profissional. Para a atuação e qualificação profissional, é necessário que o curso prepare os estudantes para o enfrentamento de situações problemas do dia a dia, atuantes no seu espaço coletivo e na própria formação acadêmica (UFSM, 2000, 2008). Verifica-se que a concepção de currículo delineado

nos documentos analisados traz uma ideia de currículo transdisciplinar e global, proporcionando a vivência de situações e temas atualizados.

É pertinente enfatizar que é planejado um currículo aberto no sentido de não valorizar o currículo estagnado e de desprivilegiar ordem de disciplinas de forma rígida, mas que é afirmado um currículo lançado para diversidade nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos. Linearmente, infere-se que os documentos selecionados salientam a flexibilidade com diferentes visões e finalidades. No Estatuto da UFSM (UFSM, 2010, p. 5), encontra-se a flexibilidade como princípio de organização na instituição, como consta no art. 6º inciso VI “[...] flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de utilização dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa”. Nota-se que a flexibilidade aqui referida não se pauta diretamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas uma estratégia voltada a todos os estudantes, considerando neste campo as diferenças regionais, culturais e sociais, não apenas de aprendizagem. Considera-se um aspecto positivo, pois a flexibilidade é prevista e regulamentada nos documentos da UFSM e colocado nos Projeto Político Pedagógico dos cursos, já sendo de conhecimento dos coordenadores e docentes.

A flexibilidade também é vista como uma forma que permite atualização constante das atividades acadêmicas, no sentido de possibilitar aos estudantes a escolha de disciplinas compatíveis com sua formação profissional, seguindo suas metas e objetivos, que pode ser feita por meio de DCG (Disciplina Complementar de Graduação) e/ou por meio de ACG (Atividades Complementares de Graduação) (UFSM, 2016-2026).

A flexibilidade curricular também pode ser efetivada na organização dos projetos pedagógicos pela área de formação, que devem possibilitar ao estudante a definição do seu percurso formativo, a partir da sequência aconselhada e com a definição mínima ou inexistente de pré-requisitos. Dessa maneira, quando o currículo tem uma organicidade capaz de dar conta do perfil que deverá formar e um corpo docente que se adapte a essa perspectiva, é possível inovar quanto à flexibilidade dos componentes curriculares (UFSM, 2016-2026, p. 140).

Essa escolha autônoma do estudante compõe a parte flexível do currículo, que, quando aprovado, pode complementar seus conhecimentos das áreas de interesse e não segue uma linha rígida de ordenação de disciplinas. Essa é uma forma de (re) conhecimento do estudante ao permiti-lo caminhar livremente pelo currículo. No PPP da UFSM (UFSM, 2000, p. 10), acha-se que a flexibilidade é uma tendência que tem marcado as discussões curriculares e que “[...] é cada vez mais afirmado o valor da flexibilidade como princípio de organização curricular”. Ainda, identifica-se que

todos os documentos trazem o verbo “deve” quando se refere a flexibilidade no Projeto Político Pedagógico dos Cursos.

Nesse sentido, destaca-se que os “[...] currículos não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas” (UFSM, 2008, p. 31), ampliando os olhares com relação ao trabalho desenvolvido na Universidade e que precisa ensinar os conteúdos, sem apenas seguir uma sequência.

Para finalizar, acrescenta-se nesta análise a Resolução nº 033/2015 na qual compete às Coordenações dos Cursos de Graduação desenvolver um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), direcionado aos estudantes que estão atrasados no andamento do seu curso. Este plano poderá prever um dilatamento de prazo para a conclusão do curso, um acompanhamento especializado aos estudantes caso seja identificado, elaborado junto ao estudante para que ocorra de forma significativa e adequada. Embora a Resolução não seja específica aos estudantes público-alvo da Educação Especial, já é um importante documento que viabiliza e introduz as ideias de adaptações.

Na medida em que há um dilatamento, possibilita-se refletir sobre a prática, pensar adaptações curriculares de pequeno e grande porte, através de um trabalho coletivo em que os estudantes são ouvidos.

Art. 4º, §1º- O Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) é o plano de trabalho constituído a partir de uma avaliação inicial do processo de aprendizagem do aluno, onde se constrói uma estratégia de ação que pode envolver apoio psicológico, psicopedagógico, de educação especial, de terapia ocupacional, entre outros relacionados de atendimento multidisciplinar (UFSM, 2015, p. 1-2).

Os colegiados de Curso poderão comunicar a PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) quando os estudantes estiverem se aproximando ao término do curso e com disciplinas em atraso e/ou dificuldades de diferentes naturezas (psicológicas, psicopedagógico, de aprendizagem, dentre outros relacionados à equipe multidisciplinar) e solicitar um Plano de Acompanhamento Pedagógico, devendo partir da coordenação o encaminhamento para futuros auxílios. Com isso, a PROGRAD designará uma equipe multidisciplinar aos Cursos solicitantes, estabelecendo um cronograma de aplicação das ações de acompanhamento pedagógico.

[...] o cronograma de aplicação [...] é parte obrigatória do Plano de Acompanhamento Pedagógico e deverá ser desenvolvido em prazo máximo de dois anos, para as modalidades Bacharelado e Licenciatura, e de um ano para modalidade de Tecnologia, a contar da solicitação encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação (UFSM, 2015, p. 2).

Essa resolução intenta para a qualidade da permanência no Ensino Superior bem

como a conclusão do curso de graduação. A execução desta Resolução exigirá um olhar atento a todos os estudantes, uma aproximação e compreensão das suas dificuldades, identificações de metas e planejamento de ações que auxiliem os estudantes com baixo rendimento acadêmico concluírem o curso. Este Plano precisará ter um cronograma de desenvolvimento com o prazo máximo de dois anos.

Todos os documentos aqui problematizados confirmam a importância de insistir nos debates sobre currículo, adaptação curricular e flexibilizações no campo da inclusão no Ensino Superior, já que são estes instrumentos que orientam as práticas desenvolvidas em sala de aula.

É possível destacar que há movimentos de discussões e mudanças na Universidade com relação aos processos de aprendizagem dos estudantes ingressantes por reservas de vagas. Utilizam-se o termo inclusão social abrangendo melhorias a todos os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, de locomoção, acessibilidade física e arquitetônica, porém não há aprofundamentos com relação às adaptações curriculares nos documentos selecionados.

CONCLUSÃO

Apesar de todas as referências localizadas nos documentos, percebe-se que não há escritos sobre as adaptações curriculares nos cursos de graduação bem como não há previsões de estratégias específicas para os estudantes público-alvo da Educação Especial a serem desenvolvidas nos cursos. Mas há alguns indícios que sinalizam para futuras mudanças.

Os ideários de inclusão implicam na necessidade de atualizações constantes no currículo, de acordo com as mudanças no mundo do trabalho e ao mesmo tempo, a centralidade no sujeito, assegurando o atendimento às necessidades de cada um.

Por fim, sinaliza-se a importância da Universidade em refletir, pensar e formular de maneira colaborativa ações e estratégias que favoreçam a aprendizagem, permanência e conclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília:

DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 2015. **Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**. MEC/SECADI/DPEE: Brasília, 2016.

GARCIA, Rosalba M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2000. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto de Criação da Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS**. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 24 jul. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/a5461cd9-8457-4599-b029-db69e4ba45c4.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Santa Maria: UFSM, 2016-2026. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Amor e docência: questões sobre o perfil do profissional educador

Gabriel Maçalai

Bolsista e mestrando do Curso de Direitos Humanos do PPGD/UNIJUI. Especialista em Direito Tributário, Direito Eleitoral e Ciência da Religião e Docência do Ensino Superior e Psimotricidade pela FAVENI e em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem pelo IFFar, Bacharel em Teologia pela UNICESUMAR, Licenciado em Filosofia pela FAERPI, Bacharel em Direito UNIJUI. Advogado militante, professor de graduação e pós-graduação da Faculdade Santo Augusto – FAISA Faculdades, Assessor Jurídico e Procurador do Município de Inhacorá/RS. gabrielmacalai@live.com

Bianca Strücker

Bolsista CAPES do Curso de Mestrado em Direitos Humanos do PPGD/UNIJUI. Especialista em Direito da Família e Direito Processual Civil pela FAVENI. Bacharela em Direito pela UNIJUI. Advogada. biancastrucker@hotmail.com

Os mercados econômicos tomaram conta de praticamente todos os cenários atuais. A busca por dinheiro e ganhos invadiu inclusive os ambientes educacionais, não patrocinando pesquisas e avanços científicos, mas levando profissionais que não possuem vocação, paciência ou capacidade para as casas de educação de ensino superior, fazendo da docência um negócio e não uma atividade prazerosa, como é esperado.

Estevão (2016), diz que a contemporaneidade é composta por dias conflituosos, difíceis, momentos de crise e de liquidez. Momento em que não existem mais valores absolutos e que tal crise alcançasse o meio acadêmico e educacional. Ele aponta para a existência de diversas escolas cada uma com seu direcionamento próprio, como para a promoção dos Direitos Humanos (entendidos como meios, processos de libertação e desenvolvimento dos seres humanos) ou para o mercado e o capital.

Pensar o fazer e a prática docente na atualidade, faz refletir sobre a identidade de tais profissionais. Neste trabalho, se analisa o que constitui um professor, que passa a ser analisado, ainda que minimamente, pelo entendimento de que o professor é um ser que ama.

Pretende-se conduzir o presente estudo a partir do método de abordagem hipotético-dedutivo, através de uma pesquisa exploratória qualitativa e bibliográfica com subsídios doutrinários.

Para tanto, primeiro se define o que é identidade em um breve apanhado conceitual e histórico, para então, se analisar a identidade docente em suas características mais próprias, o amor à matéria (objeto de conhecimento) e ao ato de lecionar.

AMOR E DOCÊNCIA: QUESTÕES SOBRE O PERFIL DO PROFISSIONAL EDUCADOR

Qualquer diálogo que verse sobre conteúdos indeníveis precisa partir do pressuposto conceitual de identidade. Lucas e Santos (2015) afirmam ser impossível acessar o mundo sem se fazer uso da identidade. Não só isso, a cada dia aumentam ou se revelam novos grupos que desejam ter sua identificação ou identidade reconhecidos.

A identidade possui em si um duplo caráter. Enquanto junta e unifica aqueles que compartilham das mesmas características e elementos fundamentais da identidade, ao mesmo tempo repele todos aqueles que são distintos. E essa lição é dada por Rubem Alves (1984) ao escrever sobre a religião e a utilização de seus símbolos por seus fiéis. Enquanto a cruz congrega os adeptos de alguma seita cristã, repele os que confessam

crer em religiões orientais ou de origens muçulmanas, por exemplo. A identidade “separa para unir” (LUCAS e SANTOS, 2015, p. 140).

Neste mesmo sentido, na Pólis, na Antiguidade, a identidade estava relacionada, nitidamente com o local onde o sujeito habitava. Elias (1994) aponta que o pertencimento a determinado grupo ou família possuía um papel inalterável, visto que, na realidade o indivíduo não existia, era apenas parte do cidade-estado na qual vivia. Por este motivo, em Atenas se formavam políticos e filósofos enquanto que em Esparta a educação era dedicada a formação de guerreiros (JARDÉ, 1977).

Na Modernidade, com o surgimento dos grandes mitos estruturantes, e identidade assume uma nova dimensão, agora individual, onde se demonstra na relação substancia-consciência, e passa a ser apresentada como um processo, invenção e ficção, fruto da consciência. Também, neste período a identidade passa a fazer parte dos direitos de primeira geração do ser humano e tem fim o entendimento de que a identidade é absoluta. A Dentro? da identidade ainda se revela uma ação de afirmação daqueles que são próprios e de uma fuga negação de todos os que são diferentes. Porém, nada impede que uma identidade mude ou ainda que um sujeito mude de identidade ao longo do percurso de sua existência (LUCAS e SANTOS, 2015).

Assim, identidade são as características e elementos que compõe um elemento ou indivíduo. Então pensar a identidade docente é refletir o que faz de um ser humano um mestre profissional. Nóvoa (1992) afirma que a identidade não é algo que se compra ou que se adquire como propriedade, mas é um espaço de lutas e conflitos para a construção de um profissional da educação, onde não basta apenas dizer ser professor, mas de fato sê-lo.

Então, o que pode identificar um professor? Aponto para duas características que podem fazer parte de uma conceituação que se aproxime do entendimento da identidade docente. O primeiro é o amor que sente pela matéria que ensinará, pela discussão que trará ao grupo e o sendo está nitidamente contido no amor ao ensinar.

Amor é uma das perspectivas mais dramáticas da história. No passado, quando as histórias de amor passaram a ser contadas através de romances, todos acabam em morte, ao exemplo dos escritos de William Shakespeare. Para os antigos, amor tem quatro significas que surgem de quatro palavras gregas distintas: Ágape, Philos, Storge e Eros.

Ágape é o amor mais puro existente, é aquele que procede de Deus. Diz Paulo na Primeira Epistola aos Coríntios, em seu capítulo 13, que o amor “Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha [...]” (1 Coríntios 13:7,8). Nesta

modalidade, não está em jogo a felicidade de quem ama, mas de quem é amado, de certa maneira, este é quem controla as circunstâncias (BARROS FILHO, 2016).

O Segundo, Philos, é o amor consistente na amizade entre os indivíduos. Aristóteles (1984) o expressou nos três tipos de amizade que apontou. Entendeu ele que o amor entre amigos, entre homens, é o amor perfeito, sem maldade e que vale a pena ser vivido.

Para ser família é preciso estar sob o manto storge. Este amor é definitivamente ligado ao Direito das Famílias e, é possível assegurar que esta é a afetividade visitada por pais e filhos, tios e sobrinhos, avôs e netos. O storge, tal qual o Ágape é um amor que se importa mais com o outro, em vê-lo feliz e saciado. Neste sentido, o storge só se manifesta na plenitude da satisfação e do bem estar do outro, e não do próprio amante.

Por fim, o eros é o amor dos amantes, fortemente sexual. Logo, eros é um amor pervertido, capaz de gerar morte (BRANDÃO, 1996). Barros Filho (2016) afirma que este amor está relacionado ao desejo. Por isso, quando o desejo, que se dá na falta, se satisfaz o pretense amor acaba.

Platão leciona sobre o eros em Fedro:

[...] sempre que o desejo irracional vence o sentimento que nos leva para o bem e se dirige para o prazer despertado pela beleza, vindo a ser reforçado pelos desejos da mesma família, que só visam a beleza física e se torna pendor irresistível, e conclui que dessa própria força heroica tira o nome de Eros, ou de Amor (PLATAO, 1975, p. 238).

Por este entendimento só teríamos amor pelo que não possuímos e, quando, então, o desejo é saciado, o amor acaba. É o amor que leva o amante a fazer loucuras, conduz a morte, como nos grandes romances mediáveis em que o amor erótico sempre conduzia ao óbito e a tragédia dos amantes, por isso é maligno para alguns.

O educador é um ser amoroso, atraído pela ausência de educação, erotizado pelo ato de aprender. De fato, antes de lecionar o mestre se empodera do conteúdo que ministrará, passa a estudar para que antes de permitir que o conhecimento seja transmitido ao aluno, tenha antes passado por si mesmo.

Juan Amós Comênio (1998) usa uma metáfora para explicar tal situação. É que o professor é como um organicista, em que pese saiba ler a partitura das sinfonias e executa-las de maneira exata, não sabe escrevê-la. O conhecimento transmitido pelo professor vem de um processo educativo anterior que o legitima a execução deste projeto que é educar para a formação. Como enfatiza Mario Osório Marques (2011), que se dedicou ao estudo da escrita, os instrumentos da escrita o seduziam, faziam-no escrever e se dedicar a suas pesquisas e atividades docentes.

Depois, o professor tem amor pelo ato de ensinar. Fica erotizado e preocupado, sob influência do *Ágape* e do *Storge*, pelo educando que ainda não sabe algo que o professor pode ensinar. É o que, mais uma vez, lecionou Mario Osório Marques (2011) dizendo que ao escrever sempre possuímos um leitor oculto, mas sempre presente com quem nos relacionamos. Assim é o professor, não se preocupa tanto consigo, mas mais com o seu aluno, com o que aprenderá, de que forma aprenderá e como isso mudará a sua vida.

Tal qual a escrita, depois de concluída e publicada a obra que faz com que o autor perca domínio sobre ela e a torne independente, o ato de ensinar é transformar vidas, elementos, para que se tornem independentes, sem que, no futuro, após a colação de grau, pudessem ter destinos que não pudessem mais ser controlados (MARQUES, 2011).

E a educação não está apenas nos ambientes formais de educação, está também em outros, onde se formam as relações sociais. Frigotto (2005), questiona onde e como se produzem socialmente os seres humanos e responde através do estudo tridimensional do ser humano: indivíduo, natureza e relacionamento social. Assim, a individualidade própria do homem e a natureza que este repercute dão origem ou resultam de relações sociais. Então, ser professor não é apenas atuar em uma sala de aula, é também ensinar nas relações sociais cotidianas.

O amor não isenta o Estado e as Instituições de Ensino de pagarem salários dignos aos docentes. Muito pelo contrário, se hoje se estabelece uma crise na educação e na identidade docente, em boa parte se deve à ausência de bons salários. No dizer de Esteve (1992), esse fator, somado ao aumento de exigências, cria um mal estar no fazer docente.

De fato, educar é exercer uma profissão. Frigotto (2005), ensina que o trabalho se encaixa no mundo da necessidade ou da liberdade. O primeiro se baseia nas múltiplas formas de necessidades humanas. O segundo se dá após a satisfação das referidas necessidades, quando o trabalho se torna livre e passa a trabalhar para si mesmo e seus próprios interesses.

Na senda desta crise, é possível vistoriar o surgimento profissionais que fogem à regra geral, que misturam o público e o privado, abrindo mão do poder-respeito simbólico, deixando de ser “professora” e se tornando “tia” ou “mães” de seus alunos (CARVALHO, 1996).

Pode ser que a “crise” da educação constitua uma nova identidade que se forma em nossos dias. Isso, só o tempo poderá pontuar. Mas com toda certeza, o amor pela

matéria que leciona e o amor pelo ato de lecionar serão elementos formadores do caráter identitário do ser docente.

CONCLUSÃO

Identidade é um elemento que distingue e une. Por este viés, pensar uma identidade é procurar elementos que possam unir e separar indivíduos por suas características. Das muitas e variadas que se poderiam mencionar, as que julgamos mais constantes são o amor pelo ensinar e o amor pela matéria que se ensina. As formas de amor grego nos auxiliam a entender a dimensão deste sentimento.

Os momentos de crise, os ambientes e os sujeitos do meio educacionais podem estar dispostos para a promoção dos direitos humanos ou para a educação para a cidadania e emancipação do cidadão, sujeito aluno, ou promover a crise a educação, dos mercados e dos profissionais.

As Pedagogias experimentam uma crise proposta pelo capital e pelo mercado. No entanto, pode ser uma nova identidade que surge, aos poucos. No entanto, sendo o que for: crise ou identidade, será, com certeza cercado por amor. Ora, quem não pode amar, não pode lecionar, não pode formar novos profissionais, nem produzir um ambiente social e humano adequado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem Azevedo. **O que é Religião**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984.

ARISTOTELES. *Ética a Nicomaco*. In: **Colecao os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARROS FILHO, Cloves de. **Três visões sobre amor**. Disponível em: <<https://zaznu.wordpress.com/2013/08/07/tres-visoes-sobre-o-amor-prof-clovis-de-barros-filho/>>. Acesso em: 17 out. 2016.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BRANDAO, J. S. **Mitologia Grega I**. Petropolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, M. P. de Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.2, p. 77-84, 1996.

COMÊNIO, Juan Amós. **Didactica Magna**. 8. ed. México: Editorial Porrúa, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 1994.

ESTEVIÃO, Carlos Villar. **Direito à educação**: Para uma educação amiga e promotora de direitos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carlos_estevao/estevao_direito_educacao_amiga_promotora.pdf>. Acesso: 18 out. 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A e SEPE, 2005.

JARDÉ, Auguste. **A Grécia e a vida grega**: geografia, história, literatura, artes religião, vida pública e privada. Trad. Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: EPU, 1977.

LUCAS, Douglas Cesar; SANTOS. André Leonardo Copetti. **A (in) diferença no Direito**. 1. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992

PLATAO. **Fedro**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

Atendimento psicopedagógico na educação superior: recursos e estratégias de apoio à aprendizagem

Ana Paula dos Santos Ferraz

Mestranda em Educação, UFSM. anapaulaferrazeducadora@hotmail.com

Clariane do Nascimento de Freitas

Doutoranda em Educação, UFSM. tutoraclariane@gmail.com

A Educação Superior em nosso país por muito tempo esteve fora do alcance da maioria da população brasileira. De acordo com Martins (2002), a universidade foi criada em 1808 seguindo um modelo de formação de profissionais liberais com o intuito de garantir um status social e cargos privilegiados. A expansão das universidades só ocorreu a partir da Constituição da República de 1891 que permitiu a criação de instituições de iniciativa privada. Entretanto, as pessoas de baixa renda não tinham acesso a esse nível de educação que continuou elitizado por décadas até que em 1948 iniciou-se um movimento de professores e estudantes em prol de uma educação pública e não elitista.

Conseqüentemente, para as pessoas com alguma deficiência ou necessidade educativa especial o acesso era inexistente, pois não haviam políticas públicas que permitissem esse acesso. Nessa época iniciava-se o movimento em prol da inclusão das pessoas nas escolas a nível de educação básica, ou seja, não havia ainda esta demanda tão evidente como se tem hoje. Com o advento das discussões em prol de uma educação para todos iniciadas na Conferência em Jomtien (1990) onde foi elaborada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994) várias ações têm sido repensadas em todos os níveis de ensino a partir dos movimentos nacionais de construção de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional.

No Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008, orienta as ações educacionais com o intuito de garantir a inclusão nos espaços educacionais em todas as etapas e modalidades. Desde sua implementação, vários instrumentos legais surgiram para regulamentar, orientar e esclarecer como deve ser a educação inclusiva.

A Educação para todos, proposta nas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) refere-se ao acesso à escolarização de todas as pessoas, incluindo aquelas que possuem deficiências e/ou necessidades educativas especiais, pois entende que

[...] Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994).

A partir desse entendimento apresentado na Declaração de Salamanca infere-se que a Educação Inclusiva não deveria ser somente para as pessoas que possuem deficiências, mas também para aquelas com dificuldades de aprendizagem que podem ser originárias de problemas emocionais, linguísticos ou relacionados a fatores socioeconômicos.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) define o

alunado da Educação Especial como aqueles que:

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de Portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: Portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994, p.5).

Nas diretrizes da Educação Especial na Educação Básica tem-se a definição de alunos com necessidades educacionais especiais como sendo aqueles que em seu processo educacional demonstram:

- 2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- 2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- 2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 18).

Frente ao exposto, percebe-se que até então, a Educação Inclusiva era definida como Educação para todos, onde aqueles que possuíam deficiências ou necessidades educacionais especiais podiam contar com diferentes apoios especializados, inclusive o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, o público-alvo da Educação Especial foi constituído por alunos com deficiências e também com dificuldades em seu processo de aprendizagem. No entanto, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) há uma nova configuração desse público:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que a PNEEPEI (Brasil, 2008) define a Educação Especial como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis e modalidades, ou seja, as pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial que alcançam a Educação Superior têm o direito de receber o AEE com o intuito de eliminar as barreiras de

acessibilidade em todos os seus aspectos (arquitetônico, pedagógico, atitudinal).

Mesmo sendo subentendido que os transtornos funcionais específicos são as dificuldades de aprendizagem, tal público é mencionado apenas na política, mas no decreto que instituiu as diretrizes do AEE o público-alvo está delimitado como: deficiência, transtorno global do desenvolvimento, surdez e altas habilidades/superdotação. Desse modo, a partir dos dispositivos que regulamentam a referida política, as pessoas com dificuldades de aprendizagem não são mais consideradas como público-alvo da Educação Especial, conseqüentemente não tendo direito ao AEE.

Para atender estes estudantes com dificuldades de aprendizagem e que não são mais atribuição de atendimentos dos professores de Educação Especial, há o Psicopedagogo, profissional habilitado para avaliar e elaborar um plano de intervenção com o objetivo de auxiliá-los a lidar com as dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. Porém, sabe-se que as escolas de Educação Básica e a maioria das universidades brasileiras ainda não contam com este profissional.

Diante deste contexto educacional inclusivo, as instituições devem organizar-se para receber todos os estudantes bem como promover ações para a sua permanência, sejam elas de acessibilidade arquitetônicas, atitudinais ou curriculares. Para isso, a Universidade Federal de Santa Maria conta com uma Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) a qual constitui-se pelo Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas que buscam desenvolver em parceria com as coordenações de curso, professores e estudantes, ações que visem o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da instituição.

A CAED em parceria com o Ânima (Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação) oferece Atendimento Psicológico, Atendimento Educacional Especializado e Atendimento Psicopedagógico para os estudantes universitários que procuram estes serviços ou são encaminhados pelas coordenações de seus cursos por apresentarem algumas dificuldades em seu percurso acadêmico. Neste artigo, serão evidenciadas as principais estratégias e recursos utilizados nos Atendimentos Psicopedagógicos realizados no primeiro e segundo semestre letivo do ano de 2016 através de uma breve sistematização do trabalho desenvolvido pelas psicopedagogas colaboradoras da CAED.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado, os estudantes que procuram o atendimento psicopedagógico chegam de duas formas: ou ficam sabendo sobre os serviços oferecidos pelo setor e o procuram espontaneamente ou são encaminhados pelos professores ou coordenação de seus cursos. Desse modo, temos dois perfis de estudantes: aqueles que estão conscientes de suas dificuldades e se propõem a buscar ajuda e aqueles que mesmo com dificuldades, precisam do direcionamento de outros.

Consequentemente, é possível perceber a diferença de comprometimento nos atendimentos iniciais. Aqueles que buscam ajuda espontaneamente, em geral, estão mais abertos às intervenções propostas. Aqueles que são encaminhados, por vezes apresentam uma resistência inicial, mas após perceberem os benefícios do atendimento comprometem-se com as atividades propostas.

Há ainda aqueles que acabam desistindo dos atendimentos. E para isso não existe um padrão. Já ocorreu de estudantes perceberem que este não era o tipo de atendimento que eles procuravam; houve também casos em que a motivação para buscar superar suas dificuldades era tão baixa – para não dizer inexistente – que os estudantes não conseguiam realizar as atividades propostas nos atendimentos, e como não estavam respondendo ao que era proposto, não retornavam aos atendimentos. Quando se percebia que a demanda desses estudantes não era para atendimento psicopedagógico ou que não era apenas psicopedagógico, eram realizados encaminhamentos para o atendimento psicológico no setor ou em instituições externas.

Durante os atendimentos, as dificuldades mais evidenciadas são as que envolvem técnicas de estudo, organização e rotinas de estudo, atenção, ansiedade, raciocínio lógico e autoestima. Para identificação destas dificuldades, os atendimentos são organizados pressupondo além do diálogo, a entrevista inicial (anamnese) e algumas atividades de testagem, elaboradas pelas Psicopedagogas, para verificar se além da queixa inicial, há alguma lacuna em seus processos psicológicos superiores a ser trabalhado posteriormente para que as barreiras na aprendizagem possam ser removidas.

Após essa etapa inicial de recebimento da queixa e definição da demanda, a primeira atividade desenvolvida com a maioria dos estudantes consistia em construir um calendário com sua rotina, definindo os horários para se dedicar aos estudos e em especial para as disciplinas que necessitavam de maior atenção. Para isso, eram orientados a realizar uma autorreflexão e consequentemente o seu autoconhecimento,

com o intuito de perceber o horário de estudo em que seu rendimento e concentração era maior, e também visualizar os elementos distratores e eliminá-los do seu ambiente de estudo.

Cabe ressaltar que as profissionais apenas orientavam tal organização, mas eram os estudantes que definiam como seria sua rotina, pois entende-se que para obter-se sucesso com tal intervenção, ela deveria ser elaborada por aquele que iria executá-la. Abaixo (figura 1), segue uma mostra das rotinas organizadas pelos estudantes. Nesta versão, os estudantes utilizavam post its para acrescentar a cada semana as atividades que não eram fixas na rotina. Além disso, o espaço abaixo era utilizado para avaliar se as atividades programadas para a semana haviam sido realizadas com sucesso.



Figura 01: Fotografia de quadro de horários semanais formado por Postit

Posteriormente, era explicado aos estudantes que cada pessoa tem um jeito de aprender que funciona melhor do que outros. Que existem pessoas que aprendem melhor utilizando recursos visuais; outras, utilizam a audição; e outras, ainda precisam se movimentar ou realizar na prática o que estão aprendendo. Pois como afirmam Gómez e Terán (2014), há diferentes estilos de aprendizagem onde “cada um de nós apoia-se em diferentes sentidos para captar e organizar a informação, para aproximar-nos dos objetos de conhecimento” (p.81). Nesse sentido, eram apresentadas técnicas de estudo a serem aplicadas e testadas pelos estudantes buscando verificar qual seria a mais adequada ao seu estilo de aprendizagem.

Dentre as técnicas de estudos mais utilizadas destacam-se: realizar leitura assinalando no texto os aspectos mais relevantes; ler em voz alta explicando para

si mesmo; gravar áudios com o conteúdo e ouvir posteriormente; construir mapas conceituais do conteúdo; fazer resumos escritos; fazer uso dos flashcards, utilizar anotações em post its; elaborar um glossário com conceitos mais difíceis; criar paródias e acrósticos com os conteúdos.

Quanto às questões de autoestima, trabalhava-se a partir de vídeos motivacionais e atividades de raciocínio lógico e jogos os quais apresentavam certo nível de dificuldade e que após serem realizados com sucesso pelos estudantes, evidenciava-se o quanto eles tinham potencial para cumprir com suas atividades acadêmicas. Nesses momentos, as profissionais possibilitavam aos estudantes um momento de autorreflexão através de analogias com os desafios propostos nos jogos e os desafios impostos pela rotina da vida acadêmica demonstrando que por vezes, faltava apenas um pouco mais de esforço, dedicação, persistência e crença no seu potencial.

Durante os atendimentos são realizadas atividades de avaliação e intervenção através de jogos e materiais diversos visando a melhoria da qualidade de aprendizagem dos estudantes. Dentre as atividades de raciocínio lógico realizadas, aquelas do estilo do teste de Einstein, em que algumas informações são explícitas e outras precisam ser descobertas à medida que as dicas vão sendo reveladas, foram as que mais motivaram os estudantes. Utilizou-se também dos jogos boole, que são cartas com figuras de diferentes classificações (pessoas, animais, meios de transporte, alimentos, bebidas) e que acompanham livro com diferentes histórias lógicas a serem lidas e montadas com as cartas para descobrir as perguntas finais. Este jogo também foi utilizado como estratégia de estimulação do raciocínio lógico e até mesmo da escrita lógica após o jogo com as cartas dos personagens.

Outra atividade realizada nos atendimentos era o jogo do “estacionamento maluco”, mais conhecido como “Hora do Rush”. Com quatro níveis de dificuldade, possui alguns carros e caminhões que deverão ser dispostos em um estacionamento, de acordo com as cartas que definem a posição inicial desses automóveis. Sob a perspectiva da intervenção psicopedagógica, o primeiro desafio do jogo é organizar os carros de acordo com a carta sorteada, o que exige atenção, concentração e orientação espacial. Após esta organização, o objetivo do jogador é mover o carro “vermelho” para fora do estacionamento, movendo os carros e caminhões na vertical ou horizontal sem levantá-los do local (figura 2).



Figura 02: Descrição: Fotografia de dois momentos do jogo Hora do Rush, no primeiro aparece o desafio e no segundo a solução.

Todas as atividades realizadas eram contextualizadas ao final de cada atendimento mostrando ao estudante as relações entre elas e as suas dificuldades em determinada disciplina, evidenciando seu potencial para superar os obstáculos e as estratégias que ele deveria usar em cada situação evitando as frustrações e atitudes impulsivas que remetem ao erro.

CONCLUSÃO

Diante desta perspectiva inclusiva, pensar ações que promovam a melhoria da qualidade da aprendizagem na educação superior é fator primordial para a diminuição dos índices de evasão. Com as mudanças do público-alvo da Educação Especial, poucas são as instituições que proporcionam atendimento diferenciado aos estudantes que possuem dificuldades em sua aprendizagem.

O Atendimento Psicopedagógico realizado na UFSM tem o intuito de remover as barreiras que dificultam a aprendizagem dos estudantes orientando-os e estimulando-os a buscar estratégias para que possam aprender com autonomia.

Entende-se que a oferta deste tipo atendimento contribui significativamente para a melhoria dos processos educativos na universidade, uma vez que possibilita ao estudante com dificuldades de aprendizagem se autoconhecer, perceber suas dificuldades e seu potencial e a partir disso buscar estratégias que o auxiliem a eliminar as dificuldades em seu aprendizado. Percebe-se que o número de estudantes que procuram apoios especializados dentro da UFSM é significativamente pequeno

em relação ao porte da instituição. Segundo o Relatório anual de ações educacionais (UFSM, 2015), 28 estudantes receberam atendimento psicopedagógico no setor em 2015. Acredita-se que tal fato ocorra por que muitas pessoas ainda desconhecem a natureza deste tipo de atendimento e também desconhece a existência do setor, embora o trabalho desenvolvido seja divulgado nos meios de comunicação da UFSM.

Entende-se que o fato de ser adulto e estar num curso de graduação não significa que estes sujeitos não apresentem dificuldades para aprender. Pelo contrário, as mudanças de contexto, as mudanças na rotina, os conteúdos mais complexos, enfim, todas as exigências que a vida universitária impõe podem ser desencadeadores de dificuldades de aprendizagem para esses sujeitos. E cada um responde de um jeito diferente. Alguns conseguem se reorganizar sem precisar de ajuda profissional, outros têm um pouco mais de dificuldade e acabam necessitando de um atendimento específico. Assim, observa-se que aqueles que procuram e aderem ao atendimento psicopedagógico conseguem ter ganhos qualitativos no seu desempenho acadêmico evidenciando que em todas as etapas da educação existe a necessidade dos profissionais de apoio.

Por fim, acredita-se ser essencial o desenvolvimento de ações de permanência ofertadas aos estudantes das instituições de Educação Superior, bem como a divulgação dos serviços ofertados e seus objetivos, para que estes saibam a quem recorrer caso possuam dificuldades em seu percurso acadêmico e consigam minimizá-las. Pois como evidenciou-se neste trabalho, os recursos e estratégias utilizadas nos atendimentos psicopedagógicos tendem a potencializar a capacidade do estudante em reconhecer suas dificuldades e superá-las cada vez com maior autonomia, o que é esperado de um estudante deste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

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

GOMÉZ, A. M. S. TERÁN, N. E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. [S.l.]: Editora Cultural, 2014.

MARTINS, A.C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo , v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2017.

UFSM. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Relatório Anual de Ações Educacionais (Ânima/ Acessibilidade)**. Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade, Ânima – Núcleo de Apoio à Aprendizagem Educacional. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/Relatorios/RELATORIO%202015%20ACESSIBILIDADE%20-%20NIMA%20completo.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.1994.

A permanência do estudante com deficiência na educação superior: discutindo uma revisão

Natana Pozzer Vestena

Graduação em Educação Especial (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Especialista em Tradução/Interpretação e Docência em Libras (Uníntese), Mestre em Educação (UFSM) e Especializanda em Educação Ambiental (UFSM), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). natanapozzer@hotmail.com.

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

Atualmente, algumas Instituições Federais de Educação Superior vêm garantindo, através de reserva de vagas (cotas), o acesso de pessoas com deficiência neste nível de ensino que, até dezembro de 2016 não era obrigatório. A partir de então, com a promulgação da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), de 28 de dezembro de 2016, que vem alterar a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnicos de nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino, durante o período de dez anos as instituições deverão adequar-se proporcionando então o acesso destes estudantes.

Contudo, com a até então não obrigatoriedade da reserva de vagas, fez-se necessário contextualizar este espaço em instituições onde estes sujeitos com deficiência já vinham garantindo seu espaço. Assim, através deste espaço, fez-se imprescindível pensar sobre algum atendimento diferenciado que estes estudantes poderiam estar recebendo.

Deste modo, constituiu-se como objetivo realizar uma pesquisa em três diferentes bases de dados a fim de inferir ações peculiares em relação as demandas educacionais específicas dos estudantes com deficiência que ingressaram na Educação Superior, ações estas que visem além do acesso deste estudante, e sim, sua permanência, conclusão e aprendizagem. Ressalta-se que, este objetivo fez parte integrante da Dissertação de Mestrado da autora deste artigo, portanto seus resultados encontram-se também em sua pesquisa. Corroborando com os dados, além de alguns autores que discutem a inclusão e a área da Educação Especial, também colaboram com a discussão, algumas políticas públicas, legislações e outros documentos.

Portanto, o presente artigo delinea-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória, envolvendo dados bibliográficos. As fontes bibliográficas, neste caso, advêm de publicações periódicas, onde, conforme Gil (2002), vários autores contribuem nos mais diversos assuntos.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AÇÕES APRESENTADAS EM PESQUISAS

No ano de 2016, foi realizada uma busca em bases de dados do Portal de Periódicos CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Scielo, incluindo os descritores atendimento educacional, deficiente e Educação Superior combinados (AND) e contidos nos assuntos (apenas no Scielo foi realizada pelo resumo, pois não continha a opção assunto) de produções publicadas.

No Portal de Periódicos CAPES foram encontrados quatro artigos e, filtrados pela leitura do resumo, dois foram selecionados partindo da aproximação com a presente pesquisa e lidos em sua totalidade. Sendo os dois artigos selecionados “A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: revisão de literatura” (SILVA, et al., 2012) e “Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química” (REGIANI; MOL, 2013).

Neste periódico, o primeiro artigo teve como objetivo fazer um levantamento bibliográfico com o intuito de entender os atores que podem facilitar ou dificultar o ingresso do estudante com deficiência na universidade e mapear a sua situação neste espaço da Educação Superior, em bases de dados entre 2001 e 2012. Dentre os resultados obtidos apontou-se para o despreparo de professores, falha de estratégias pedagógicas, disparidade entre documentos legais e seu cumprimento para o acesso e permanência do estudante com deficiência na ES, apontando para ações que favoreçam estes processos ao estudante.

O segundo artigo do Portal de Periódicos da CAPES, com o objetivo de refletir sobre a inclusão de uma estudante com deficiência visual no curso de Química, teve como alguns dos resultados a necessidade da superação de barreiras pedagógicas, onde os docentes, sujeitos desta pesquisa, apontaram a falta de materiais didáticos e seu despreparo quanto à interação com as “necessidades específicas” da estudante (principal causa da dificuldade da formação desta, segundo eles).

Continuando a pesquisa, na BDTD não foram encontrados resultados, bem como no Scielo. Assim, foi realizada nova busca nestes dois sites, com os mesmos descritores, porém ela deu-se em todos os campos e a seleção foi constituída realizando a leitura dos resumos.

Portanto, na BDTD foram encontrados oito trabalhos, onde dois selecionados falam sobre a formação em cursos de graduação para a inclusão de alunos com deficiência nas disciplinas escolares, o que neste momento não configura interesse da revisão uma vez que o contexto dos dados é outro.

No Scielo, contando com os mesmos que apareceram no Portal da Capes, foram encontrados 28 trabalhos, dentre eles quatro foram selecionados para leitura do resumo. Destes, um fala da formação do professor de educação especial com ênfase na Sala de Recursos Multifuncional na escola e o seguinte sobre a formação de professores em relação aos conhecimentos sobre “talentos/superdotação”, o que neste contexto não faz parte desta revisão. Os outros dois discorrem sobre a inclusão na ES, são eles: “Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania” (FERNANDES, 2016) e “Acesso e

permanência do aluno com deficiência na instituição de Educação Superior” (ROCHA; MIRANDA, 2016).

O primeiro artigo discorreu sobre o processo de inclusão de uma universidade a partir de questionamentos norteadores da pesquisa, obtendo como resultado que a formação dos estudantes com deficiência na instituição pesquisada tem revelado um processo de múltiplas facetas, o que requer professores capazes de criar recursos, situações de ensino, entre outros serviços para suporte ao estudante e outros tipos de serviços, para atender a diversidade frente as deficiências.

O segundo artigo procurou analisar as condições para o acesso e a permanência do aluno com deficiência na ES, o que revelou o despreparo de professores e da instituição pesquisada para realizar um atendimento necessário e adequado às necessidades dos estudantes, prevendo que haja uma política institucional para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por meio de Tecnologias Assistivas.

Percebe-se que, nessas duas últimas pesquisas citadas, há também uma preocupação em como oferecer, melhorar condições de aprendizagem e participação da pessoa com deficiência no espaço da Educação Superior, relevando que as instituições possuem docentes preocupados com estas questões, pois percebem-se despreparados e não há orientação para a realização de uma abordagem de ensino, de construção de recursos didáticos, entre outros. O que novamente leva a considerar um profissional capacitado a fim de realizar alguns trabalhos com relação as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, bem como para orientar e estabelecer vínculos com outros setores que venham a contribuir no processo de inclusão dos estudantes.

Percebe-se nos resultados apontados pelas pesquisas que, mesmo em relação a preparação/construção de materiais pedagógicos, que atendam as especificidades educativas dos estudantes, compreende-se também, a necessidade de algum profissional habilitado para o trabalho com os estudantes com deficiência, bem como para realizar orientações aos discentes no seu trabalho e interação com o estudante com deficiência.

Sendo a inclusão um processo complexo e dever de todos, para que se tenha a possibilidade de desenvolvê-la, compreende-se que não há necessidade somente de ações e adequações para realizar este processo. Neste processo está envolvida também a aprendizagem do estudante com deficiência, pois a Educação Superior, além de todos seus objetivos para com seus estudantes, como a formação de um cidadão, também envolve processos supostos a uma profissão. Segundo Antunes (2014), nestas

relações, não é necessária a informação, mas sim o “saber” e “fazer”, o que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências específicas em cada formação.

Há portanto, uma emergência, sobre tudo, na formação, inicial e/ou continuada, considerando que muitos professores e outros profissionais da educação e demais envolvidos, neste caso na Educação Superior, encontram-se desprovidos de saberes teóricos e práticos em relação a estes estudantes (neste artigo fala-se especificamente da inclusão de estudantes com deficiência). Assim, além destes saberes, necessita-se igualmente de políticas públicas, principalmente com a promulgação da Lei 13.409 (BRASIL, 2016) que torna o acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior uma questão obrigatória.

Segundo documentos que subsidiam o processo de inclusão principalmente na Educação Básica, e alguns apontamentos em relação à Educação Superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a formação dos profissionais que atuam diretamente com este público está composto de “professores capacitados” para a sala de aula regular e “professores especializados em educação especial”, ambos na Educação Básica. Nos dois casos envolve a formação, tanto inicial quanto continuada. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) prevê, por exemplo, que as provas dos estudantes com deficiência sejam em formato acessível, contudo questiona-se, o professor da sala de aula está preparado para reconhecer e/ou transformar um recurso em formato acessível? Ele desenvolveu, durante sua formação ou na sua experiência, habilidades e competências para tal ação?

No quesito formação, no entanto, encontra-se dificuldade em relação a pluralidade envolvida não só durante o processo formativo, mas também em relação a singularidade característica da cada estudante com deficiência, onde não se pode negar suas especificidades e “encaixotá-los” reduzindo-os à uma classificação, como pode-se perceber

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades sócio-culturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.21).

Mesmo sendo está uma dificuldade relatada na Educação Básica, na Educação

Superior, onde não há uma definição sobre a maioria dos processos de inclusão, ela também está presente. E, até mesmo pensando a formação, há de se considerar os aspectos acima mencionados para que não haja a superficialidade no processo formativo, na forma de pensar estes sujeitos e suas especificidades.

Assim, profissionais com uma formação aprofundada na área da educação especial, modalidade esta que deve ser transversal da Educação Infantil à Superior (BRASIL, 2008), e atuantes na Educação Superior, construindo, interagindo e pesquisando processos e práticas relacionados a este nível, orientando e trabalhando com diversos setores da Educação Superior, e os demais professores e profissionais da educação, pode-se pensar em processo de inclusão. Contudo, como mencionado inicialmente, estes profissionais não devem ser os únicos responsáveis pelo processo, o que inclui também a necessidade de políticas públicas específicas a este contexto para a efetivação do processo.

CONCLUSÃO

Frente às conclusões e discussões das pesquisas presente nos quatro artigos estudados, infere-se que há necessidade de investimento na formação de professores para a Educação Superior e dos demais profissionais da educação neste contexto. Da mesma forma, como na Educação Básica, onde há a formação de profissionais para atuar com estudantes com deficiência e trabalhar em conjunto com professores da sala de aula, deve-se atenção da mesma forma à Educação Superior, seja numa nova e/ou mais completa formação desse profissional, até mesmo na sua existência no nível superior de educação, uma vez que ele poderá trabalhar com conjunto com professores que já estão inseridos neste contexto e já possuem, ou irão deparar-se com especificidades diversas dos estudantes com deficiência.

Contudo, a discussão gira também em torno da construção e/ou ampliação de políticas públicas em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, procurando debater e definir os processos e práticas inclusivas neste nível, bem como as parcerias que podem e devem ser firmadas nos mais diversos setores das instituições, para que de fato, todos participem do processo de inclusão, construindo práticas moldadas as suas necessidades, seu alunado, seu contexto. Contudo, para que seja efetivo o processo de inclusão torna-se necessário definir também ações, para a implementação dos documentos, decretos e legislações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. 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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FERNANDES, Zenilda B. **Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania**. 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12251/epdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PAULON, Simone M.; FREITAS, Lia B. de L.; PINHO, G. S. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

REGIANI, Anelise M.; MOL, Gerson de S. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>>. Acesso em: : 29 set. 2016.

ROCHA, Telma B.; MIRANDA, Theresinha G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior**. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SILVA, Henrique M.; et al. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: revisão de literatura**. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722/pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

Ciência da informação e acessibilidade no Brasil: reflexões e práticas

Sonia Aguiar Cruz-Riascos

Doutora em Ciência da Informação, Universidade Federal de Pernambuco sonia.
cruzriacos@gmail.com

Daniela Francescutti Martins Hott

Mestre em Ciência da Informação, Câmara dos Deputados.
francescutti69@gmail.com

O presente trabalho faz parte dos estudos empreendidos para o projeto de pesquisa e extensão “Acessibilidade: Informação e Educação para Democracia” que se encontra em andamento e está cadastrado tanto no Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, credenciado pela Portaria Ministério da Educação nº 051/2015, quanto na Universidade Federal de Pernambuco. Objetivou contextualizar elementos necessários para reflexão sobre a área da acessibilidade, destacando aspectos legislativos pertinentes, e observando, também, a necessidade de sensibilizar profissionais das unidades de informação a buscarem uma formação técnico-sistêmica para atender às demandas de forma transversal. Entende-se a importância da conscientização no tocante à acessibilidade física, auditiva, visual, tátil e virtual, bem como do compromisso social das unidades de informação.

Com a ampliação do debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência, o surgimento de novas leis nacionais e internacionais sobre o tema e o desenvolvimento de novas tecnologias, busca-se promover a acessibilidade, nos dias de hoje, contudo, entende-se que é tarefa cada vez mais abrangente, complexa e transversal.

Em diversos órgãos públicos, nos contratos de parceria público-privado, nas empresas privadas já há um olhar de integração das pessoas com deficiência em suas estações de trabalho. O emprego das pessoas com deficiência, no Brasil, está amparado pela Lei 8.213/91, também conhecida como lei de cotas. Esta lei, em seu artigo 93 obriga as empresas com 100 ou mais empregados a reservarem vagas para pessoas com deficiência, em proporções que variam de acordo com o número de empregados: de 100 a 200, a reserva legal é de 2%; de 201 a 500, de 3%; de 501 a 1000, de 4%, e acima de 1001, de 5% (INSTITUTO, 2017a).

Exemplificando esse novo cenário, deve-se ressaltar também os resultados oriundos das implementações das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil. Para fins de ilustração, destaca-se o Censo Escolar da Educação Superior de 2004 a 2014 apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) que vem apresentando um crescimento importante nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular (INSTITUTO, 2017b)

Estudos de Melo, Lira e Facion (2009) como de Mineto (2008) apontam a tendência da solidificação de uma cultura inclusiva, a da Escola para Todos. Para se garantir a ampliação universal, exige-se a adequação da escola e dos ambientes de trabalhos à recepção de todos os cidadãos e não o inverso. Sabe-se que apesar de ainda em processo, muitos pontos permanecem obscuros, sem respostas e passíveis de questionamentos pelos professores, pesquisadores e profissionais do mercado de

trabalho.

A partir dos anos de 1990, boa parte da população que não tinha acesso às Universidades Públicas pode ingressar no ensino superior. Embora com qualidade de ensino questionável pela falta de investimento na educação, de fato houve um aumento significativo na oferta de vagas oferecidas por essas instituições. O ensino superior a caminho de uma formação cidadã no caso particular da pessoa com deficiência garante à ela o direito de se integrar à sociedade, visando diminuir ainda mais as desigualdades, e a garantia de um futuro melhor.

O Ministério da Educação instituiu o Programa Incluir de Acessibilidade à Educação Superior tendo por finalidade promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. As principais ações deste Programa são:

adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES; aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade (PROGRAMA, 2016, s/p).

A Lei 8.213/91, que apesar de vigorar há mais de 25 anos, por outro lado os indicadores do Censo 2010 apresentam que a baixa escolarização e de alfabetização das pessoas com deficiência, e esta têm sido uma das justificativas mais recorrentes das empresas por não atenderem ainda em seus quadros o percentual mínimo exigido pela Lei. Em leitura aprofundada, destacou-se que boa parte dos estudantes desistiam de continuar nos bancos escolares devido à inexistência de infraestrutura adequada, como por exemplo, barreiras de acesso físico ao campus e à biblioteca (INSTITUTO, 2016b).

Em 2016, durante o Lançamento da Suíte VLibras¹ realizado no Auditório do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, o Ministério da Educação, foram apresentados os dados do “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites”, em que se registra a existência de cerca de 63 (sessenta e três) Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (SECRETARIA, 2016a).

Os referidos Núcleos de Acessibilidade (NACE) das IFES devem ter por finalidade

¹ Trata-se de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba que em conjunto com o Governo Eletrônico desenvolveu um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto e gratuito, que oferece o recurso de tradução automática de conteúdos digitais em LIBRRAS, tornando os textos, áudios e vídeos com legenda acessíveis para pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

“o apoio e a promoção da acessibilidade aos estudantes e servidores portadores de deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e(ou) altas habilidades/superdotação” (UNIVERSIDADE, 2016). O NACE da Universidade Federal de Pernambuco tem por objetivos principais, por exemplo: “promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos pela instituição, garantindo condições de acessibilidade na Universidade”. Dentre outros objetivos, destacam-se: “a oferta de atendimento educacional especializado por equipe multidisciplinar e a constituição de parcerias com entidades governamentais e a sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE” (UNIVERSIDADE, 2016).

De acordo com dados estatísticos do censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há 45,6 milhões de pessoas com deficiência para uma população total de 190.732.694 habitantes (ANDRÉS, 2014, p.7). Na publicação “Acessibilidade”, traduzida a partir de textos selecionados da série *Disability Portfolio*, publicada por *The Council for Museums, Archives and Libraries* do Reino Unido, trata-se de uma população especial expressiva, usuários potenciais dos espaços culturais, que por sua vez, precisam se adaptar a esse contingente populacional (ACESSIBILIDADE, 2005, p.12).

Conforme o Relatório 108, da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) intitulado *Public Libraries, Archives and Museums: Trends in Collaboration and Cooperation*, “enquanto houve riscos e benefícios nos projetos colaborativos entre bibliotecas, museus e arquivos qualquer recurso compartilhado e sobretudo expertises auxiliarão sobremaneira para a promoção da inclusão social, o conhecimento das necessidades especiais e acercamento aos grupos mais complexos” (SPELMAN; KELLY, 2004 apud YARROW; CLUBB; DRAPER 2008, p. 37). (Tradução nossa).

As unidades de informação devem responder aos desafios do campo da acessibilidade, buscando novas formas para fornecer informação a esse público usuário, tanto presencialmente quanto no âmbito digital, colaborando para o acesso e a disseminação das pessoas com deficiência. Para tanto, ressalta-se a importância da digitalização para que as informações possam ser utilizadas amplamente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme consta na Constituição Federal Brasileira, na Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Brasil, em 2015, ratifica-se a CDPD da ONU em 2008, outro marco fundamental na trajetória da educação inclusiva no Brasil. O artigo 24 reafirma que a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável, incondicional e inalienável, além de garantir plenas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica, ela determina que os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação superior e profissional (BRASIL, 1998; CONVENÇÃO, 2015; BRASIL, 2015; SECRETARIA, 2016b).

Vale ainda destacar o II Plano Nacional de Educação 2014/2024, especialmente, sua “Meta 4 que determina que os Estados deverão universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (ANDRÉS, 2014, p.23).

Desde janeiro de 2016, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), está em vigor no Brasil, e, especificamente, na área da Educação, as instituições de ensino não poderão cobrar maior valor para alunos com deficiência, além de que o poder público deverá fomentar a publicação de livros acessíveis por parte das editoras (BRASIL, 2015).

O capítulo II que trata do acesso à informação e à comunicação da LBI, determina que o poder público deve assegurar a disponibilidade e o acesso às informações, sejam elas virtuais e(ou) não, de forma que toda pessoa com deficiência possa usufruir do seu direito de acesso, inclusive ofertando ambientes adequados e acessíveis e recursos assistivos como subtítuloção por meio de legenda oculta (closed caption), janela com intérprete da Libras e audiodescrição, conforme determinam os artigos 63 e 67 (BRASIL, 2015).

Dentre diversos dispositivos legais:

cita-se o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, determina em seu artigo 5º que o pessoal do quadro deverá ser capacitado para prestar atendimento diferenciado e imediato às diferentes categorias de pessoas com deficiência (auditiva, física, mental e visual) e também aos idosos [...] (BRASIL, 2004, s/p).

Tem-se, ainda, no Decreto nº 5.296/2004, em seu capítulo VI:

que trata do acesso à informação e à comunicação, o artigo 47 estabeleceu que “no prazo de até doze meses a contar da data da publicação - 02 de dezembro de 2004 – será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas com deficiência”. Este normativo estabelece vários dispositivos pautados nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) no que se refere à implementação de acessibilidade arquitetônica e urbanística, da acessibilidade aos serviços de transportes coletivos, e do acesso à informação e à comunicação (BRASIL, 2004, cap. VI).

Cita-se, também:

o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, estabelece em seu artigo 26 §1º, que os órgãos públicos “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).

A supracitada Lei estabelece ainda que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior (HOTT; CRUZ-RIASCOS, 2015, p.4-5).

Tem-se conhecimento de que a Lei nº 12.527/2011 ou Lei de Acesso a Informação (LAI) estabeleceu procedimentos para garantir o direito a informação, consagrado constitucionalmente. O olhar da implementação e da efetivação desse direito deve se dar em consonância com a LBI. A LAI regulamentou o acesso e a disponibilização ao público de informações de interesse coletivo ou geral, independente de requerimento. Além disso, a referida Lei regulou os mecanismos para o atendimento dos pedidos de acesso à informação apresentados pela sociedade, a chamada transparência passiva. Cuidou também das hipóteses, sempre excepcionais, de classificação da informação em graus de sigilo, tendo como pressuposto a segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 2011).

A Lei 8.159/1991 que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados, conhecida como a Lei de Arquivos, juntamente com a LAI e a LBI, subentende que as questões sobre o acesso à informação governamental estão intimamente relacionadas às ações de transparência administrativa e ao direito de acesso às informações governamentais (BRASIL, 1991).

Conforme Hott e Oliveira (2014, p.35):

há ainda, implicações de ordem estrutural no que diz respeito ao atendimento dos pedidos e fornecimento em prazo hábil das informações solicitadas; grande parte dos conteúdos informacionais está disperso nos diversos órgãos públicos sem que haja tratamento adequado para fins de disponibilização ao grande público. Isso sem falar em conjuntos informacionais não sistematizados ou documentados, existentes apenas como formas esparsas detidas por um e outro sujeito, não havendo sobre

elas qualquer controle ou conhecimento coletivo de sua existência, além de não oferecerem nenhum. As instituições arquivísticas dos governos mais avançados, ao contrário do que predomina no Brasil, não tratam apenas de conservar e tornar acessíveis os atos do passado. Trata-se de órgãos muitas vezes ministeriais com múltiplas funções de apoio à gestão pública e à produção do conhecimento científico e tecnológico. São também territórios da memória coletiva, cultura e cidadania.

No tocante ao contexto da Biblioteconomia, em março de 2016, a Presidente da FEBAB, Adriana Ferrari, participou na mesa “A Formação do Bibliotecário e a Biblioteca para Todos: a acessibilidade em questão” que ocorreu na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP), quando foram apresentados os resultados do Projeto Acessibilidade em Bibliotecas Públicas resultado da parceria do Ministério da Cultura (MinC) com a ONG Mais Diferenças, organização da sociedade civil de interesse público que atua há uma década com educação e cultura inclusivas. O evento foi promovido pelo MinC, por meio do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), e a ONG Mais Diferenças, como uma das vertentes da área da Biblioteconomia em prol da Acessibilidade (SEMINÁRIO, 2016)

No âmbito da Museologia, a II Conferência Nacional de Cultura (CNC) foi realizada em fevereiro de 2010, no Rio de Janeiro, com a Pré-Conferência de Museus e Memórias, e a participação de representantes de 26 unidades da Federação, a fim de subsidiar o processo de construção de um plano setorial voltado para museus, tendo no eixo II da Cultura, cidade e cidadania, “a preparação do ambiente legal e dos museus de forma a garantir plano e práticas de acessibilidade universal” (PLANO, 2010, p. 16).

Em suma, Araújo (2014, p. 97) destaca que:

as perspectivas desenvolvidas no século XX foram importantes para deslocar e ampliar o eixo de preocupações da Ciência da Informação para as funções sociais dos arquivos, bibliotecas e museus, seu papel nos conflitos sociais, as apropriações dos sujeitos, os efeitos de sentido gerados por seus acervos e pelas técnicas aplicadas.

Entende-se que a acessibilidade é um processo dinâmico que está associado, principalmente, ao desenvolvimento da sociedade.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa pois tende a salientar “os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT, BECK; HUNGLER, 2004, p. 201), e configura-se pode ser do tipo descritiva visto

que pretende “descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos, Fonseca (2002, p.32) indica que “existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”, sendo o caso deste estudo.

O estudo buscou levantar as referências teóricas pertinentes à legislação nacional e documentação relativa à acessibilidade. Análises permitiram estruturar o escopo atual das unidades de informação frente à acessibilidade, o que permitiu discutir a relevância dos novos papéis para o profissional da informação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Relatório da IFLA ocorre certa desconexão entre teoria e prática na área da acessibilidade em unidades de informação visto que a literatura no campo da Ciência da Informação apresenta poucas pesquisas sobre projetos colaborativos, especialmente no tocante às melhores práticas. Em geral, emergem parcerias focadas em programas colaborativos, ações conjuntas para criação de recursos digitais e vinculação de parcerias (YARROW; CLUBB; DRAPER 2008, p. 8). (Tradução nossa).

O *Resource: Conselho de Museus, Arquivos e Bibliotecas* do Reino Unido é uma entidade que foi instituída no ano 2000, ao englobar a antiga Comissão de Museus e Galerias e as entidades representativas de bibliotecas e arquivos, indica por missão “universalizar o acesso aos acervos e serviços pertencentes aos arquivos, bibliotecas e museus que congrega” (RESOURCE, 2005, p.15).

Destaca-se, ainda, que museus, arquivos e bibliotecas devem disponibilizar amplo acesso às instalações físicas e aos acervos atuando como “espaços de fruição, conhecimento, autoconhecimento e afirmação da identidade sociocultural de todos os frequentadores” [...] Não se trata apenas de “propiciar ampla acessibilidade física e sensorial, mas também de permitir a convivência e compreensão das diversidades existentes nos indivíduos, seus limites e potencialidades” (RESOURCE, 2005, p.12).

Há pessoas com deficiência que frequentam arquivos, bibliotecas, e(ou) museus que deixam de ser atendidos como deveriam não apenas pela falta de recursos e atendimento por parte dessas unidades de informação, mas devido ao fato de que muitas deficiências não são visíveis ou facilmente reconhecidas. Ademais, pessoas com deficiência realizam visitas sozinhos, com acompanhantes ou assistentes.

Portanto, implementar medidas atitudinais é um requisito da acessibilidade, e não exclusivamente sobre a questão de acesso físico, mas deve-se estender os serviços disponíveis, as informações e a comunicação diretamente as pessoas com deficiência. Lembrando, obviamente, que há linguagem adequada e linguagem que cria obstáculos. As interações devem ser promovidas para cada grupo de pessoas com deficiência, visto que há “uma gama de deficiências e um indivíduo pode ser pessoa com mais de uma delas”, podendo estar relacionadas com necessidades físicas, sensoriais e intelectuais. E, ressalta-se que as necessidades de uma pessoa podem variar de um dia para o outro de acordo com o ambiente e as circunstâncias (RESOURCE, 2005, p. 37).

Muitas são as formas de suprir as necessidades de pessoas com deficiências, contudo deve-se destacar que o foco nas adaptações em edifícios é apenas uma das vertentes, devendo a ênfase ser direcionada para mudanças: de comportamento, de rotina, de política e de postura em todo indivíduo e de cada organização. Ao conhecer, analisar e implementar medidas atitudinais nas organizações, pode-se lograr a mudança de postura perante a esta comunidade, pessoas com deficiência

Considerando o insigne papel social dos arquivos, das bibliotecas e dos museus como unidades de informação, evidenciado na promoção de práticas informacionais democráticas e acessíveis, visando entender como interferem nas necessidades e usos de informação por parte dos usuários, pessoas com deficiência, inclusive, urge que ainda se percorra um caminho que otimize a relação do profissional da informação com seus usuários.

As unidades de informação devem desenvolver estudos híbridos de uso da informação direcionados e dirigidos para os usuários, inclusive para pessoas com deficiência, atentando para a qualidade da interação desses usuários com as unidades de informação. Este trabalho é uma reflexão para os profissionais de informação, na tentativa de ampliar os horizontes e os pensares, sobremaneira, no tocante às medidas atitudinais de acessibilidade.

Ressalta-se, pois, a função social das unidades de informação, inclusive como espaços de cultura, informação e entretenimento. No entanto, as iniciativas empreendidas de forma isolada dificilmente produzirão resultados para acessibilidade universal e transversal. Entende-se que se requer articulação maior para a consolidação de políticas públicas de caráter inclusivo em todas as instâncias da sociedade e não apenas nas unidades de informação.

CONCLUSÃO

A inclusão é um fato já ocorrido. Este é tempo de refletir sobre o “estado da arte”, desenvolver estudos sobre políticas públicas que promovam o equacionamento de políticas de inclusão para acessibilidade integral.

O acesso à informação contribui para o desenvolvimento da sociedade, gerando novas possibilidades para as pessoas, tornando-as aptas a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Uma forma de propiciar o uso da informação pela sociedade em geral é que ela se encontre disponível e seja de fácil acesso. Essa disponibilidade deve estar apoiada em ações que permitam conhecer o que há e onde está, ou seja, que os usuários saibam o que existe sobre o assunto de seu interesse e como obtê-lo.

A sociedade atual necessita de profissionais que acompanhem o avanço acelerado das tecnologias da informação e assistivas bem como da acessibilidade virtual, destacando, assim, como as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas desempenham o atendimento aos usuários da informação em geral e, em especial, às pessoas com deficiência, com competência inclusive no âmbito informacional.

O mercado exige hoje profissionais do campo da Ciência da Informação com conhecimentos abrangentes e transversais, que possa aplicar ações flexíveis, seja sensível às mudanças, apresente habilidades para enfrentamento de momentos decisórios, e detenha domínio sobre os equipamentos tecnológicos, em prol da acessibilidade física, auditiva, visual, tátil e virtual. Em suma, torna-se importante que o profissional da informação reflita sobre os desafios no processo da construção de uma sociedade inclusiva, priorizando justiça, a equidade e o acesso e uso democrático da informação, com responsabilidade social.

Hoje, todos os envolvidos estão aprendendo a entender, a mudar, a pensar diferente, a ousar e a fazer diferente. Em todas as profissões, todos os envolvidos tem que estar disponíveis para enfrentar inovações e se capacitar para atender às exigências da atualidade, incluindo as questões de acessibilidade integral.

Mas o que é preciso modificar? Como reorganizar esta prática? Quem precisar estar implicado? Certamente não se tem uma resposta pronta para estas perguntas, ao lidar com a diversidade. As modificações que tornarão os ambientes inclusivos devem ser escritas por cada instituição para cada um de seus públicos, sejam eles funcionários ou não. Existem espaços públicos que são para todas as pessoas, inclusive indivíduos com deficiência que possuem o direito de ir e vir então, trata-se de um exercício de adaptação diário, e para cada situação e contexto. É um grande quebra-cabeça que

precisa ser montado por muitas mãos, com paciência, persistência e muita criatividade. O olhar é o do outro, sempre.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Pessoas com Deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva.**

Estudo da Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, nov/2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf> Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/convencao-sobre-os-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 15 maio 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

HOTT, D. F. M; OLIVEIRA, L. P. **Aspectos intervenientes da Lei de Acesso à Informação no processo de gestão documental nas organizações.** Acesso Livre, n. 2, jul./dez. 2014.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 maio 2017a.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>> Acesso em: 20 maio 2017b

MELO, S.C; LIRA.S.M; FACION. J R. Políticas Inclusivas e implicações no ambiente escolar. In: FACION, J.R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: IBPEX, 2009. p.53 - 75.

MINETO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008. 135p.

PLANO Nacional Setorial de Museus. Brasília: Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus, 2010. 134p. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/PSNM-Versao-Web.pdf> Acesso em: 19 maio 2017.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem:** métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PROGRAMA Incluir Acessibilidade à Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>

Acesso em 19 maio 2017.

SECRETARIA de Direitos Humanos. Observatório do Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio> Acesso em: 20 maio 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE Federal de Pernambuco. **Núcleo de Acessibilidade da UFPE.**

Disponível em: <https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/index.php?option=com_content&view=article&id=313&Itemid=175> Acesso em: 20 maio 2017.

YARROW, A.; CLUBB, B.; DRAPER, J.L. **Public Libraries, Archives and Museums:** Trends in Collaboration and Cooperation. The Hague, IFLA Headquarters, 2008. 50p. 3(IFLA Professional Reports, 108)

Circuito de intervenções metodológicas: uma proposta de inclusão

Cleidi de Quadros Torres

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal Farroupilha –
Campus Júlio de Castilhos. cleiditorres95@gmail.com

Gilce Aparecida Silva Mello

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal Farroupilha –
Campus Júlio de Castilhos. gilcemello96@gmail.com

Michele Lopes

Docente no de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio
de Castilhos. michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

Nos dias de hoje com a presença das múltiplas heterogeneidades na sociedade e sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, se faz necessário repensar sobre inclusão no cenário atual da educação, pois apesar da educação ser um direito de todos é preciso criar meios para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades garantindo assim sua acessibilidade.

A Resolução n.2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 2º, traz a seguinte recomendação

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Desta forma, é imprescindível que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também à permanência de todos os alunos, fornecendo uma educação de qualidade respeitando as diversidades dos educandos. Fávero (2004, p.38) ressalta que inclusão

significa, antes de tudo, 'deixar de excluir'. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para 'deixar de excluir' a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos.

Desse modo, todos que compõem a comunidade escolar devem refletir sobre o seu papel na inclusão, pois é um processo que se constitui a partir da colaboração de todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.33)

os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes.

Nesta perspectiva os educadores devem ter uma participação mais colaborativa para o atendimento das necessidades educativas dos alunos, com ou sem deficiências. Para isso, os profissionais devem estar seguros e preparados para enfrentar os desafios da diversidade e colaborar para que a inclusão ocorra, tendo como base a sua formação. Para Mendes (2004, p.227)

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Podemos considerar então que a inclusão escolar vai depender, em grande parte, do trabalho docente em sala de aula, pois este deve estar qualificado para trabalhar

com as necessidades diferenciadas de seus alunos, buscando metodologias de ensino para promover uma aprendizagem satisfatória para todos.

Com este intuito, o curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos (IFFar), contém em sua grade curricular as disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática e Educação para Diversidade e Inclusão e através delas aos acadêmicos é proposta a realização do Projeto de Prática Integrador (PPI), que consiste em fazer um estudo de caso de um aluno com necessidades especiais e pensar em uma metodologia para promover a inclusão em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração que é de suma importância à relação entre professor e aluno para o ensino e aprendizagem, os professores das disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática e Educação para Diversidade e Inclusão lançaram a proposta do PPI para os acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Matemática do (IFFar).

O trabalho foi realizado em duplas e consistiu em observar um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, em uma turma de educação básica. O referido estudo aconteceu em uma turma de 1º ano do Proeja do curso de Técnico em Comércio, pois alguns professores relataram que havia um aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem, ainda tivemos um relato feito pela estagiária de matemática que atualmente trabalha com a turma e já conhecia o aluno desde o ensino fundamental, este foi de que o mesmo apresenta indícios de dislexia, porém a instituição não possui diagnóstico multiprofissional sobre a situação.

Foram observadas algumas aulas para identificar as características destes alunos e assim foi pensado em propostas metodológicas que podem ser aplicadas para promover a inclusão deste na turma. Nas observações das aulas pode-se perceber que os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem de matemática, acredita-se que um dos motivos seja a grande diversidade de idades, o que pode dificultar o professor no momento de pensar em metodologias diferenciadas que auxiliem no ensino da disciplina, de modo a atingir as necessidades de todos os envolvidos e promover a inclusão.

A atividade foi pensada para que houvesse a inclusão do aluno com necessidade especial com os demais colegas e também para contribuir na aprendizagem de

matemática. Em relação ao aluno com necessidades especiais, no momento que tivemos o contato com a turma o mesmo se mostrou distraído, prestava mais atenção nas atitudes dos colegas do que na explicação da professora, não conseguia realizar as tarefas de casa e apresentava-se muito inquieto. Contudo mantêm um bom relacionamento com os demais colegas.

Os demais colegas demonstram muitas dificuldades nas operações básicas da matemática, porém todos conseguem assimilar a explicação da professora e acompanhar as correções, durante a resolução dos exercícios em aula percebemos que eles se ajudam muito demonstrando gostar de trabalhar em conjunto. Pensando nestas características elaboramos uma atividade diferenciada que trabalha além de conceitos matemáticos até o raciocínio lógico e o trabalho em equipe.

Para a elaboração e aplicação das atividades propostas, a partir dos relatos de professores e da estagiária de matemática, as acadêmicas priorizaram as necessidades que o aluno citado apresentava e que deveriam ser trabalhadas. Primeiramente, realizou-se uma conversa com a estagiária em que esta ressaltou que deveriam ser priorizados os conteúdos de operações básicas soma, já que o aluno não tinha domínio de tais conceitos e que os colegas também tinham algumas dificuldades.

Dessa forma, foi ressaltada pelas acadêmicas a possibilidade de a adaptação dos conteúdos de adição, subtração, multiplicação e divisão, para uma atividade que envolvesse também o raciocínio e o envolvimento de todos. Esta teve duração de dois períodos da aula de matemática, a qual foi realizada em forma de circuito, os alunos ficaram em trios, as metodologias utilizadas foram:

Bingo matemático: tem como objetivos trabalhar com as quatro operações fundamentais e desenvolver processos de estimativa, cálculo mental e tabuada.

Regras: Os jogadores recebem marcadores e cartelas com as operações, tendo um tempo estimado para a resolução; As fichas com as respostas das operações são colocadas dentro de um saco; O professor retira uma ficha e fala aos jogadores. A figura 1 mostra o modelo que foi utilizado; Aquele que possuir a operação do resultado marca-o com um marcador; Caso tenha dois resultados iguais em uma mesma cartela, marca-os simultaneamente; Vence o jogador que marcar todos os resultados de sua cartela.

Figura 01. Bingo Matemático



Fonte: Aatoria Própria

Descrição da imagem: Fotografia formada por 6 Cartas de bingo com um punhado de feijão e uma caixa com sentenças.

Tangram: é um jogo de quebra-cabeça formado por sete peças em formas geométricas. A diferença dele para os outros quebra-cabeças é que possui várias formas de construção, ou seja, com as peças dos Tangram é possível formar várias imagens, a figura 2 traz algumas que foram utilizadas.

Figura 02. Imagens com o tangram



Fonte: Aatoria Própria

Descrição: Peças do jogo Tangram.

Foi distribuída para cada trio uma figura para que fossem construídas com sete peças do tangram, as peças foram dispostas em mesas onde um representante de cada grupo deveria se direcionar e escolher uma peça de cada vez, vencia quem completasse primeiro corretamente.

Quadrado mágico: Os quadrados mágicos constituem uma excelente ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico, contribuindo na formação do senso de organização numérica em relação à utilização de operações matemáticas. O interessante na realização desse modelo de jogo matemático é que consiste na

disposição correta dos números de acordo com o quadrado fornecido.

Utilizamos um quadrado de ordem 3x3, tendo ao todo 9 células a serem preenchidas com os algarismos de 1 a 9, sem repetição. A soma dos números em todas as horizontais, verticais e diagonais devem ser iguais a 15, na Figura 3 podemos observar o tabuleiro utilizado e alguns preenchidos pelos alunos.

Figura 03. Quadrado mágico



Fonte: Autoria Própria

Descrição: Ficha quadrada dividida em 9 partes, em cada um números embaralhados de 1 a 9 .

Na matemática encontramos vários jogos de lógica, que fazem com que possamos aprender matemática brincando. Ao iniciar perguntamos a eles “você gosta de desvendar mistérios?”, “sabem como funciona o jogo do bingo?”, “conhecem o Tangram?”, “Já ouviram falar nos quadrados mágicos?”, assim os alunos foram ficando a vontade para tirarem suas dúvidas e interagirem com as acadêmicas.

Na resolução do bingo não demonstraram muitas dificuldades, pois foram se ajudando, no momento do sorteio das respostas surgiu um clima de competição saudável que estimulou os participantes de maneira divertida. Já na construção das figuras com o Tangram a maioria apresentou a necessidade do auxílio das acadêmicas, pois não conseguiam visualizar e encaixar as peças, então receberam dicas e aos poucos foram formando as imagens, a Figura 4 mostra os alunos interagindo na resolução desta atividade.

Figura 04: Alunos construindo com o Tangram



Fonte: Aatoria Própria

Descrição: Fotografia de atividade em sala de aula, alguns estudantes manuseiam peças de tangram e outros recortam partes em cartolina.

O quadrado mágico foi o que demandou mais tempo, pois exigia concentração, organização e elaboração de estratégias e a colaboração dos colegas. Como estavam demorando a completar, foi dada a dica do número que deverias estar no centro, também foi acompanhado nas classes ajudando nas somas, apesar das dificuldades todos conseguiram finalizar corretamente.

Figura 05: Alunos resolvendo o quadrados mágicos



Fonte: Aatoria Própria

Descrição: Alunos resolvendo a atividade quadrado mágico, escrevem as respostas em cadernos.

Em relação ao menino que apresenta necessidades especiais, apresentou mais dificuldades no bingo e destacou muito durante a construção com o tangram, pois demonstrou facilidade em visualizar e associar as formas sendo que seu grupo foi um dos primeiros a finalizar, o mesmo se movimentou bastante e se envolveu em todas as atividades propostas mantendo um bom relacionamento com os colegas.

No final das atividades distribuimos um questionário a fim de saber a opinião

dos alunos, todos responderam alguns citaram que “a aula foi produtiva, muito bom trabalhar em grupo, pois uma turma aonde vão se encontrar mais adolescentes precisa interagir mais e passar conhecimentos um para o outro. Parabéns pelo belo trabalho que essas duas jovens estão passando para nossa turma”, “nossa opinião sobre a atividade é que adoramos essa nova experiência em uma forma divertida de aprender um pouco mais de matemática. E que o trabalho em grupo facilita ainda mais a aprendizagem, em fim adoramos muito”, “gostamos de trabalhar em grupo, sempre é bom. As meninas muito atenciosas em estar proporcionando atividades na nossa turma, obrigada”.

Em geral todos elogiaram as atividades e demonstraram gostar de trabalhar em grupo, assim nossos objetivos iniciais foram alcançados, entendemos então que não existe um caminho único e melhor para o ensino da Matemática, no entanto, tentar diversas maneiras de trabalhar em sala de aula é essencial para que o professor possa tornar a disciplina mais interessante e atrativa.

CONCLUSÃO

Percebe-se que o cenário atual do ensino requer atenção, principalmente pela grande diversidade de alunos que se tem nas escolas, é essencial pensarmos em uma educação de qualidade que atenda a todos. No entanto, a dúvida que mais preocupa os educadores e até mesmo os que ainda estão em formação é de como trabalhar de forma inclusiva na sala de aula.

Considerando que a educação é a base para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento e que a inclusão, não deve ser vista simplesmente como um fato, mas sim como um processo, que tem suas etapas e que necessita ser muito analisado, avaliado em todo o seu decorrer.

Diante de todas essas discussões e reflexões levamos a proposta do circuito para os alunos, a fim de trabalhar as dificuldades apresentadas pela turma e incluir este aluno, a atividade desenvolvida foi bem sucedida, pois todos cooperaram e se envolveram. Sabemos que as dificuldades ainda são muitas, e que algumas delas não se referem exclusivamente aos alunos com necessidades especiais, são problemas que atingem a maioria da turma.

Portanto cabe ao docente analisar as possibilidades de intervenções metodológicas para alcançar os diferentes níveis de aprendizagens, e mediar este processo em que os educandos necessitam de apoio. A realização deste trabalho foi

de suma importância para a nossa formação, é como se tivéssemos dado o primeiro passo de uma longa caminhada para compreender e buscar métodos de ensino que permitem trabalhar matemática de maneira inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2008.

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

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, p.221-230, 2004.

Da teoria à prática: as experiências do processo de ensino-aprendizagem no estágio curricular supervisionado

Jaciara de Lima Ferreira

Autora - Pedagoga, acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). jaciara1f@hotmail.com

Litiéli Wollmann Schiitz

Co-autora- Pedagoga, Acadêmica do Curso de Pós- Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). litieli.wollmann62@gmail.com

Raquel Moraes Cunha

Co-autora- Pedagoga, acadêmica do Curso de Pós- Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). raquel_moraisc@hotmail.com

Silvana Martins de Freitas Millani

Orientadora - Professora, acadêmica do Curso de Pós- Graduação - Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. silmillani@gmail.com

O estágio foi um período marcado por desafios e aprendizagens, uma etapa do Curso importante para a formação profissional que após estudos teóricos do curso, comentados e problematizados, agora era necessário escolher uma escola, uma turma e ainda analisar qual a necessidade desta turma, ou ainda partir de algum interesse dos alunos ou curiosidades suas, e quanto a isto foi um trabalho desafiador e perspicaz, porém necessário. De acordo com Freire (1996, p.26): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.

Weisz (1999, p.94) revela o professor, “como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e programar uma atividade para avaliar a aprendizagem”. Observar desta forma torna-se essencial para o professor além de avaliar, como citado acima, atender aos interesses dos alunos e também as suas necessidades em relação à aprendizagem.

Rego (1997, p. 104) afirma que:

[...] na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Assim, neste percurso considerou-se o aluno como sujeito construtor do seu conhecimento. O lúdico, através dos jogos, a manipulação de materiais concretos, a exploração e a autoria dos alunos estiveram presentes para que a aprendizagem acontecesse de maneira significativa e prazerosa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) consta que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções, além de possibilitar a construção de uma atitude positiva perante os erros, [...] sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p.46).

Pensa-se que o lúdico é uma alternativa metodológica usada para o desenvolvimento, socialização, interação e aprendizagem das crianças principalmente na Educação Infantil, e o que geralmente acontece quando essas crianças entram para o Ensino Fundamental, de uma maneira brusca as brincadeiras e os jogos são deixados de lado. Atividades interativas e divertidas que deveriam ser ininterruptas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, já não são mais prioridades, simplesmente são esquecidas devido a grande demanda de conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos em cada

ano.

Considera-se que os jogos e as brincadeiras são eixos fundamentais para se educar com qualidade, pois, são consideradas ferramentas de exploração para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural da criança, considera-se também que a infância não corresponde somente até os cinco anos de idade, estadia da criança na Educação Infantil, mas até os 12 anos de idade conforme indica Estatuto da criança e do adolescente (ECA1990), idade correspondente ao término dos Anos Iniciais.

A criança ao explorar o meio em que vive, através de jogos ou brincadeiras, ou ainda atividades que tenham desafios e que proporcionem o desenvolvimento do pensamento, é capaz de respeitar regras, desperta a vontade de socialização, e além de tudo contribui para o processo de ensino- aprendizagem.

Através da ludicidade as crianças podem aprender a construir seus conhecimentos, não os simplesmente os recebendo de forma pronta, pacífica ou por imposição. A experiência tida com este tipo de didática orientada pela epistemologia construtivista e de exploração para os Anos Iniciais, surgiu através da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de iniciação a Docência (PIBID), que é uma das políticas públicas, instituída pelo Ministério da Educação, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), seu objetivo além de conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES), juntamente com supervisores de escolas públicas que atuam como parceiras do projeto são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2).

Assim a temática abordada durante o estágio tratou-se então de conhecer uma epistemologia, concordar com ela e a por em prática, o construtivismo, que de acordo

com Becker (2001, p. 72):

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado- é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, e muito menos pensamento. Construtivismo é, portanto, uma ideia; ou melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeitos neste mundo.

Nesta relação professor-aluno e ensino-aprendizagem trata-se de um processo de construir, criar, recriar, aprender e reaprender, planejar e replanejar, desenvolver e refletir para avaliar a sua prática. Trata-se de experimentar e aprender para juntos, professor e aluno construir a aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha da instituição aconteceu por já conhecer a escola, alunos, professores e funcionários, pois já realizava atividades com as crianças do 1º ao 5º ano como bolsista do subprojeto PIBID/Pedagogia/Anos Iniciais. Portanto já estava familiarizada com o ambiente escolar, inclusive a professora regente do 5º Ano A, que é a supervisora do PIBID nesta escola, e por conhecer o meu trabalho como bolsista, me deu total autonomia e confiança na realização dos planejamentos e desenvolvimentos deles na prática em sala de aula com os alunos. Sendo assim, toda esta circunstância colaborou para que o meu estágio ocorresse de maneira tranquila.

Os desafios que encontrei neste período, foram sendo superados aos poucos, apesar de possuir um grande conforto por já estar inserida na escola através do subprojeto, não trabalhávamos com os conteúdos de cada ano em específico, as atividades realizadas com os alunos partiam sempre do lúdico com o propósito de desenvolver habilidades de atenção, percepção, memorização, localização, entre outras como pré-requisito para os alunos aprenderem os conteúdos ministrados pelos professores regentes de classe. Os planejamentos realizados não partiam necessariamente de um tema e também não tinham uma continuidade e a retomada destes.

Durante o estágio, era necessário agora desenvolver os conteúdos de um 5º Ano, que não são poucos, e deveriam também ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, levando em consideração que a turma possuía um caderno para cada disciplina, ou

seja, estavam aprendendo de maneira fragmentada.

Durante as primeiras semanas este foi o meu maior desafio, fazer relação entre os conteúdos, que já seguiam um rumo sem conexão entre si. A própria escolha do tema por mim: Explorar para conhecer construindo o conhecimento sobre o meio em que vivemos, foi pensado a partir da proposta do PIBID, que me possibilitou bases através de estudos de teóricos, uma epistemologia construtivista, para contemplar de forma ampla os desafios de relacionar uma disciplina com a outra que surgiram até o final do estágio.

No início do estágio os alunos ficavam desconfiados com a ligação que estabelecia entre as disciplinas, pensavam que eu estava confundindo a hora da aula. Por eles terem cadernos separados, muitas vezes se confundiam e assim copiavam os conteúdos no caderno errado, isto fazia com que eu acompanhasse mais de perto se os alunos estavam se organizando nos cadernos certos diariamente. Parecia mesmo uma contradição, falar do mesmo assunto em disciplinas diferentes, mas na hora de copiar era cada uma no seu caderno. Mas, aos poucos, no decorrer do estágio, percebi que eles estavam compreendendo as ligações entre os conteúdos de diferentes disciplinas e também tinham mais cuidado em copiar os conteúdos nos seus devidos cadernos, percebi que os alunos puderam compreender que há ligação entre uma disciplina e outra, e sempre procurei retomar conteúdos para que houvesse uma aprendizagem significativa.

Os planejamentos realizados durante o estágio que partiram do tema: Explorar para conhecer, construindo o conhecimento sobre o meio em que vivemos. Tratava-se de um tema amplo, com ênfase no aluno construtor do seu próprio conhecimento, de maneira significativa e com sentido.

O tema escolhido e tido como estratégias de sua concretização o lúdico, a realização de pesquisas, de problematizações, a produção textual, o trabalho em grupos, construção de maquetes, exposição de filmes e documentários, ou seja, estratégias que os reportassem como autores de sua própria aprendizagem cujo objetivo geral era: Construir conhecimentos a partir da exploração de diferentes linguagens, atribuindo e ampliando os sentidos e significados em relação ao meio em que vivem.

Com enfoque baseado na metodologia de projetos, a qual procura entrelaçar as disciplinas em torno de um tema para que a aprendizagem aconteça de forma significativa para o aluno.

Desta forma, Luck (2007, p. 60) aborda que:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da divisão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo

resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinado.

Uma discussão sobre a interdisciplinaridade em sala de aula, da necessidade de ultrapassar a visão fragmentada dos conteúdos, alternativa esta que promova a integração de todas as disciplinas na produção dos conhecimentos.

Assim a interdisciplinaridade refere-se não ao conjunto de conteúdos organizados separadamente, mas sim a interligação destes conteúdos organizados e relacionados entre si, no desenvolver dos planejamentos e seu desenvolvimento, auxiliando os alunos a compreender o meio em que vivem, colaborando assim para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Rego (1997, p.108), o professor “não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida”.

Assim em meus planejamentos, com orientações, procurei aproximar as disciplinas entre si sempre que possível e também propor atividades, fosse por meio de jogos, atividades de exploração que desafiassem os alunos a pensar, colocando-os na posição de agentes e não de receptores.

As atividades propostas nos planejamentos causavam aos alunos certo desconforto, incômodos, pois eles não estavam acostumados a pensar, mostravam-se resistentes em realizar as atividades, necessitando às vezes de muitas explicações. De acordo com Freire (2003, p.21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção”, e que possibilidades seriam essas se não uma didática voltada para a ludicidade, para o concreto, não necessariamente o palpável, como jogos, mas também concreto no sentido de que tenha para os alunos um significado, ou seja, através de uma brincadeira, jogo, atividades com desafios a serem solucionados pelos alunos, ou até mesmo uma produção textual, a criança pode descobrir algo novo, ou aprender coisas que não conseguia aprender antes, pois com uma metodologia voltada a ludicidade e a interdisciplinaridade, com certeza não será esquecida, pois lhe significou algo, porque faz parte de sua cultura, realidade ou cotidiano, e assim o aluno consegue fazer associações e também comparações.

Considera-se desta forma, a imensa importância das atividades lúdicas e interdisciplinares como proposta pedagógica visto que auxiliam e colaboram para um desenvolvimento de capacidades nos alunos como atenção, concentração, socialização, criatividade, interação da turma, promovendo um ambiente de diálogo e cooperação,

com mais qualidade, pois estes são considerados sujeitos participantes na construção de seus conhecimentos e como consequência deste trabalho, acredito que estarei contribuindo para a formação de cidadãos mais atuantes no meio em que vivem, pois desde cedo aprendem construir o seu próprio conhecimento não os recebendo de forma pronta, mas antes tem a oportunidade de questionar, criticar e intervir.

Acredita-se que o objetivo traçado em meu projeto de estágio foi alcançado, pois, proporcionou uma aprendizagem mais significativa, pelo menos para a maioria dos alunos, mesmo que em um curto período, mas fez diferença na aprendizagem destas crianças.

O trabalho foi realizado com a proposição de prepará-los para desenvolver a autonomia e responsabilidade permeadas pelas ideias do PIBID, que trazem a realização de trabalhos em grupos, pesquisas, jogos, problematizações, que colocam o aluno como sujeito do seu conhecimento, também colaborou no sentido de desenvolver mais a autonomia, a responsabilidade e a participação deles.

Paulo Freire (1996, p. 105), fala neste aspecto que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. Assim a autoridade e a liberdade, devem sempre andar juntas, nenhuma deve ultrapassar a outra, devem andar de mãos dadas, pois é através delas que o aluno constrói a sua autonomia, ou seja, podendo tomar suas decisões, mas sem deixar de ser orientado pelo professor.

Desta forma é através de suas atitudes os alunos vão se formando sujeitos autônomos, porém, não se pode esquecer que o professor também deve exercer autoridade, dialogando sempre com o aluno, lhes elogiando ou também lhes chamando a atenção sempre que necessário.

Constatou-se que momentos fora da sala de aula são necessários, com a exploração de todos os espaços da escola, e também quanto ao diversificar a organização dos alunos na sala, em grupos, duplas, trios, contribuindo para a interação dos alunos, também valorizar o brincar, manipulando jogos, objetos concretos, assim pude perceber quando os alunos construíram a maquete do sistema digestório, assim como a maquete do relevo do Rio Grande do Sul, pela satisfação apresentada por eles.

Pensar sobre a organização das atividades, tempo proposto para a realização, retomada de conteúdos, atenção a alunos com maiores dificuldades, flexibilidade do planejamento foram ações que aprendi a gerir durante o estágio.

Refleti e aprendi também sobre que as crianças aprendem por interação, que o processo de ensino e aprendizagem precisa ter uma motivação, uma alegria, um prazer,

através de aulas práticas que são mais significativas e tornam as aulas mais atrativas aos alunos, como no dia dos espetinhos de frutas no refeitório da escola.

Atividades pensadas sequencialmente a partir das reflexões com um único intuito: contemplar o meu objetivo proposto, detectar problemas e pensar estratégias para assim superá-los.

Sobre reflexão, Ostetto; Oliveira; Messina (2001, p.19-20), esclarecem que:

No espaço educacional o registro é para o educador uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou os diários dos adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. Quanto ao diário do professor, num âmbito da prática pedagógica, vai muito, além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo dos avanços do próprio professor.

O registro é uma documentação para si própria e para o grupo dos alunos que coordena, diz respeito a sua particular vivência. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor. Registrar o cotidiano não é brincadeira! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É ao contrário comprometer-se com a própria prática, comprometendo-se com a coerência de uma prática que vai refletida num processo de formação permanente.

Assim, a partir do exposto acima, sobre as minhas reflexões entende-se que a reflexão após a prática faz toda a diferença no desenrolar dos planejamentos, trata-se de um fio condutor para alcançarmos os objetivos referentes às aprendizagens e mudanças que pretendemos possibilitar aos alunos e também repensar as nossas práticas, para assim melhorar a qualidade das aulas e também nos aperfeiçoamos profissionalmente a cada dia.

CONCLUSÃO

As aprendizagens tidas a partir desta experiência em sala de aula foram imensas, desde o primeiro dia até o último, através do convívio com as colegas estagiárias, os professores na escola, através das orientações dos planejamentos, da prática em sala de aula e da reflexão após o desenvolvimento dos planejamentos.

Freire (1996, p.56), ao refletir sobre o ato de escrever, afirma que:

Escrever com sangue, dor e prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio, sonho. "Escrever a sua palavra", deixar marcado o vivido e o pensamento, é ato criador, que requer certa dose de ousadia, coragem e disposição em ativar (para desvelar ou compreender) aqueles sentimentos de amor, ódio, dor, prazer, presentes na nossa relação de seres humanos. E o humano da criação passa pelo desejo, pelo sonho de mudança, de transformação, de conquista do bom, do belo, do prazer.

Assim, é o ato de refletir e escrever, ato que fornece ao professor instrumentos para planejar e também replanejar a sua prática e no desenvolver se seus planejamentos, a partir do seu pensar e do seu agir.

Em minhas reflexões semanais durante o estágio aprendi, por exemplo, a respeitar o tempo do aluno para podermos lhes proporcionar um ensino adequado e com mais compreensão e também da importância de relacionar uma disciplina à outra, que lhes proporcionasse sentido sobre o que estão aprendendo, assim percebi que eles prestam mais atenção nas aulas e também participam mais.

Assim, saliento a importância de possuir uma bagagem de conhecimentos teóricos, conteúdos, conceitos, ensinamentos, aprendizagens e orientações com os professores universitários destacam que é na escola que este processo se completa.

Desta maneira, o PIBID veio a completar as práticas oportunizadas pelas disciplinas PEDs do Curso que a pesar de representarem um pequeno percentual possibilitam aos graduandos conhecer o processo de gestão e estrutura da escola com algumas inserções nas escolas de educação básica até chegarem ao momento final do curso que é o estágio.

De acordo com Nóvoa (2003, p.5):

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Entende-se assim que somente quando estamos inseridos na escola desenvolvendo os nossos planejamentos e refletindo sobre eles podemos aprender também de maneira significativa, o que aconteceu graças a participação no PIBID que perpassou durante 3 anos do Curso.

Segundo Cancian (2000, p. 72):

Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete que questiona que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática.

Assim fica evidente a importância da preparação que recebemos teoricamente no decorrer do curso que se completa ao desenvolvermos as práticas nas escolas e que através das reflexões sobre as nossas práticas voltamos à teoria para subsidiá-las

na busca de referenciais teóricos a fim de encontrar respostas a questionamentos e soluções para problemas reais encontrados na escola.

Neste sentido, para a minha formação profissional, o Curso de Pedagogia, ofereceu subsídios teóricos e com a oportunidade de fazer parte do PIBID, para o desenvolvimento da minha prática e aproximação da escola durante este percurso.

A teoria abordada pelo curso, em maior carga horária, se aproxima da prática sempre que paramos para refletir e registrar há sempre um autor que vai apontar meios de superar problemas encontrados em nossa prática, sugestões e aprendizagens para assim desenvolvê-la a cada dia melhor em nossa formação que é permanente.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANCIAN, A. K. Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores. **Anais do IV EBRAPEM**, UNESP, Rio Claro, 2000.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

_____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/ SEF.

_____. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**.

Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003**.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de, MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas... A prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

REGO, T. C. (1997). Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Deficiência e saúde

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Mestranda, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Lidiane.psicologia@gmail.com

Roberta Marostega Feck

Especializanda, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.
roberta.feck@hotmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. silviamariapavao@gmail.com

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por preconceitos e lutas pelos seus direitos e cidadania. Na história da humanidade há relatos de familiares que abandonavam seus filhos por apresentarem deficiências e quando estes sobreviviam geralmente tornavam-se atrações para a sociedade (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011), o que hoje se torna inconcebível.

Segundo Gugel (2007) o nascimento das pessoas com deficiência significava que Deus havia castigado e estes indivíduos eram vistos como feiticeiros ou bruxos e o castigo para estes indivíduos servia como purificação. A referida autora ainda menciona que no período do século XIX nota-se, uma grande mudança para os indivíduos com deficiência, surge hospitais e abrigos com uma atenção especializada e não só institucional, bem como se iniciam os estudos acerca de cada deficiência.

A partir desta contextualização histórica, notam-se marcos que podem ser identificados por documentos que ressaltam os direitos das pessoas com deficiência e suas relações. Estes anos/marcos históricos tornam-se importantes na medida em que contribuem para a compreensão de como foi à trajetória de conquistas e as lutas das pessoas com deficiência. Aqui se citam alguns em ordem cronológica: Declaração Universal dos Direitos humanos (UNESCO, 1948), Ano internacional das pessoas com deficiência (ONU, 1981), Jomtiem (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de deficiência (BRASIL, 2002), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Com relação aos documentos supracitados, percebe-se que os mesmos afirmam a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência, contribuindo no desenvolvimento destes indivíduos. Com isso, na medida em que se pensa na pessoa com deficiência, torna-se importante a compreensão do conceito de saúde por estas pessoas, como esta é percebida sob o olhar das pessoas com deficiência?

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades”. Ao dissociarmos o conceito saúde somente a ausência de doenças, temos grandes mudanças conceituais, esta passa a ser mais um processo de valor coletivo. A saúde passou a envolver ações das estruturas sociais, incluindo necessariamente as políticas públicas, sendo um direito fundamental da pessoa humana.

De acordo com Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) o artigo 196, dispõe que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e

recuperação.”

Em Scliar (2007) os apontamentos indicam que a situação econômica, política e social é refletida diretamente no conceito saúde, no entanto este conceito não é concebível com o mesmo significado para todas as pessoas. Dependerá da época, lugar, classe social, valores individuais, concepções científicas e religiosas. Desta forma, o conceito de saúde está intimamente relacionado com as várias dimensões que fazem parte do ser humano.

Percebe-se assim que, as condições da saúde não vão ser estáticas, adquirindo um caráter dinâmico, podendo ser constantemente afetadas e/ou modificadas pelos acontecimentos diários. A partir de tais considerações, percebe-se a importância de que no âmbito educacional discuta-se sobre saúde e deficiência, uma vez que esta condição pode ser concebida de forma inesperada a partir de diferentes causas genéticas e ambientais.

Em consonância a este pensamento, ressalta-se que os valores e padrões construídos ao longo da história da humanidade estão inacabados e tornam-se importantes a reflexão sobre a relação saúde e deficiência. Assim, procurar compreender quais são os entendimentos de saúde por pessoas com deficiência física, seus sentimentos por meio de seus olhares é uma oportunidade de (re)construir sobre a concepção de saúde e as relações com a deficiência.

METODOLOGIA

Para o presente estudo foi utilizada a pesquisa de caráter exploratória qualitativa, pois segundo Minayo (2004) ela responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Os participantes da pesquisa participam do Projeto de Extensão “Basquete em Cadeira de Rodas – Oportunizando a Prática para Pessoas com Deficiência Física”, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desta forma, o grupo de participantes foram de 9 pessoas com deficiência física diagnosticada, todos do sexo masculino, abrangendo uma faixa etária entre 18 e 48 anos de idade.

Considerando os aspectos éticos, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual assinaram em duas vias, uma cópia

ficou com as pesquisadoras e outra com o participante.

Desta forma, o instrumento utilizado na pesquisa para a coleta dos dados foi um questionário adaptado a partir do questionário direcionado aos estudantes da Educação Superior de um projeto sobre: Educação, Saúde e Inclusão, 2ª edição, devidamente registrado no gabinete de projetos, da UFSM. Conforme Cunha (2000) os questionários visam a ajudar e não substituir, ampliar e não subjugar a intuição ou julgamento.

Estabeleceu-se um acordo com os participantes de que o instrumento seria enviado por e-mail para que os mesmos pudessem responder com tranquilidade, no conforto de seus lares de acordo com sua disponibilidade de tempo. O questionário enviado continha um conjunto de questões a partir de dois eixos indicadores de análise: conhecimento sobre saúde e inclusão. Destaca-se que neste estudo será abordado somente o eixo relacionado à saúde.

Para a análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, é uma busca de realidade através das mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do questionário, foram construídas três categorias das quais procurarão traduzir por meio dos conteúdos apresentados os resultados da pesquisa. A primeira categoria é relacionada “a deficiência e sua relação na saúde”, a segunda categoria sobre “cuidados com a saúde e qualidade de vida” e a terceira referente ao “conceito de saúde”.

As respostas apresentadas pelos participantes se deram de formas diferenciadas, sendo algumas perguntas respondidas de maneira objetiva, outras que não foram respondidas na sua totalidade e algumas deixadas em branco. Este formato desenhado nas respostas dos indivíduos pode ser uma análise de significados, também podem ser uma análise de significantes. Conforme Bardin (2011) estas respostas podem dizer muita coisa, mas por insuficiências entre o que foi dito e o que não foi dito nos registros ficam apenas subtendidas.

A DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO NA SAÚDE

Nesta categoria, a maioria dos participantes mencionou que a deficiência

interferiu e interfere na sua saúde. Esta influência é relacionada a cuidados com a saúde e necessidades geradas a partir da deficiência e suas características.

M48: "Viver bem e se alimentar adequadamente"

M40: "Autoconhecimento e funcionamento do corpo".

M25: "Higiene pessoal".

M27: "Mente e corpo funcionando de acordo."

M30: Não respondeu

As respostas dos participantes ressaltam uma nova realidade vivida pelos indivíduos, em que hábitos considerados rotineiros quando associada à deficiência exige uma ênfase maior, influenciando diretamente na saúde destes indivíduos.

QUALIDADE DE VIDA E CUIDADOS COM A SAÚDE

Com a aquisição da deficiência, os participantes apontaram mudanças que passaram a ser importantes em seu dia a dia. Entre as quais se observa cuidados com a saúde, regularidade nos acompanhamentos médicos, sendo estes especialistas de acordo com as necessidades, e a importância da prática esportiva.

M18: "Ter uma boa saúde e praticar exercícios físicos regularmente."

M48: "Ter saúde e poder trabalhar, prática de esporte e ir ao médico".

M30 "Praticar esportes, tomar medicação corretamente".

M40: "Se sentir bem, praticar atividade física".

M27: "Realizar atividade física e regularidade no acompanhamento médico e especialistas".

Esses dados propõem uma reflexão em torno do acesso à prática de atividade física/esportiva e sua relevância na saúde e qualidade de vida das pessoas com deficiência, pois este item foi abordado de forma unânime pelos participantes. Diante disso, infere-se que esta prática é compreendida como essencial quando relacionada à promoção da saúde destes indivíduos.

Com isso, se torna imprescindível disponibilizar espaços de prática de atividade física/esportiva para pessoas com deficiência física. Neste contexto, a acessibilidade se torna item fundamental, ampliando a autonomia das pessoas com deficiência

ultrapassando o campo estrutural e arquitetônico, mas também provendo condições de acesso ao trabalho, ao lazer, à educação, à saúde, esporte e/ou atividade física, dentre outros.

De maneira conceitual, a partir da Lei Brasileira nº 13.146 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, acessibilidade é definida em seu art. 3º como possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Conforme Sasaki (2003), a acessibilidade se aplica a diferentes áreas da sociedade não se limitando apenas a acessibilidade arquitetônica, mas abrangendo mais cinco campos, sendo elas, atitudinal, programática, comunicacional, metodológica e a instrumental.

CONCEITO DE SAÚDE

Esta categoria balizadora do objetivo do presente estudo relevou que o conceito de saúde dos participantes, está associado à presença e/ou ausência de doenças, da possibilidade de praticar esporte, bem como a ausência de dor e enfermidades.

M25: "Estado físico mental, social que não há enfermidades."

M30: "viver bem, praticar esportes, ausência de dor".

M40: "Se sentir bem, praticar atividade física."

M18: "Estar bem, praticar esporte, isto é saúde coisas que pessoa sem deficiência não fazem muitas vezes, mostrar que não precisamos de piedade".

De forma geral, nota-se novamente a interferência da deficiência sobre as respostas, bem como a vinculação da saúde à prática do esporte, contribuindo na inserção e atuação social destes indivíduos. Para Mendes e De Paula (2008), uma sociedade realmente inclusiva implica na compreensão da diversidade humana em sua totalidade, garantindo às pessoas com deficiência uma vida autônoma e independente, em que elas possam ser sujeitos protagonistas de suas histórias e em suas decisões, rompendo os estigmas culturais da sociedade.

Considerando o número de participantes nessa pesquisa, acredita-se no

potencial dos dados pelas suas características, ou seja, a contribuição dos sujeitos com suas respostas, desperta para uma reflexão de que deficiência física não se associa a inutilidade, exclusão e uma vida sem atividades ou improdutividade. Os resultados apontaram que a pessoa com deficiência física pode ser ativa e ter uma atuação social com práticas saudáveis.

CONCLUSÃO

Ao tentar apresentar o conceito de saúde a partir da concepção de pessoas com deficiência física é uma oportunidade de ressignificar concepções sobre a pessoa com deficiência.

O conceito saúde, é ainda associado à presença e/ou ausência de doenças ou a concepção a ausência de enfermidades, bem como a possibilidade da prática de atividade física/esportiva, passando a ser mais um processo coletivo. Em conclusão, a prática esportiva produz efeito positivo ao relacionar-se com o tema saúde.

Os registros apontam que ainda existem fragilidades acerca do conceito de saúde sob a perspectiva de pessoas com deficiência física e que cada vez mais se faz necessárias discussões que possam fortalecer a temática sobre saúde, deficiência física e suas relações. A partir destas reflexões, cria-se a possibilidade de fomentar o surgimento de espaços que oportunizem diálogos; mais socialização e um novo olhar para a pessoa com deficiência.

Estratégias para estudos e grupos seriam interessantes para que pudessem emergir possibilidades de ser (re) pensadas pela sociedade de forma geral sobre a deficiência e sua relação com a saúde.

É importante salientar que as pessoas com deficiência não precisam de pena e compaixão, só precisam de mudanças e oportunidades para que haja cada vez mais a promoção da autonomia, da qualidade de vida, potencializando ações na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2002. Disponível em:< <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>.> Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> .> Acesso em: 15 jul. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70 ed, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html> Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 6 de Julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144, 2011.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: < http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php > Acesso em: 27 jul. 2017.

MENDES, Bruna C.; DE PAULA, Nilma Morcerf. A hospitalidade, o turismo e a inclusão social para cadeirantes. **Revista Turismo em Análise**, v. 19, n. 2, p. 329-343, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza et.al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ONU. **Ano internacional das pessoas com deficiências**, 1981. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

OMS. **Organização mundial da saúde**, 2010. Disponível em: <http://www.who.int/whr/2010/whr10_pt.pdf?ua=1>Acesso em: 18 jul. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no lazer e no turismo: em busca da qualidade de vida**. São Paulo. Áurea, 2003.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2017.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> .> Acesso em: 20 jul. 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>Acesso em: 23 jul. 2017.

Formação de professores na educação superior: diretrizes curriculares para “mudar um país”?

Mariana Luzia Corrêa Thesing

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. marluzcor@gmail.com

Fabiane Adela Tonetto Costas

Doutora em Educação. Professora Associada III do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. fabicostas@gmail.com

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) (BRASIL, 2015a), orientam o processo de reformulação dos cursos de formação de professores, em nível inicial e de formação continuada, nas instituições de Ensino Superior do país. Em fevereiro de 2016, a partir de um documento associado a essas Diretrizes, o Ministério da Educação apresentou orientações para a elaboração dos cursos de formação de professores com ênfase nos conhecimentos das didáticas, metodologias e práticas de ensino. Tais orientações estão relacionadas à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2015b) (em fase de audiências públicas nas diferentes regiões do país) que, já na apresentação de seu texto preliminar, anunciava prováveis mudanças nos processos de formação inicial de professores.

Tendo em vista a importância da discussão sobre os processos de formação de professores, esse texto apresenta, a partir de uma pesquisa documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) e da análise de documentos (CELLARD, 2008), algumas reflexões sobre o Documento Base (BRASIL, 2016) associado às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015a).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de Pedagogia e de Educação Especial transformaram-se radicalmente nos últimos anos. A partir de mudanças legais (Resolução CNE/CP nº 01/20061 e Resolução CNE/CEB nº 2/20012 respectivamente), os cursos foram reformulados tendo como objetivo a formação de um professor generalista, sem habilitação específica, habilitado à atuação frente a diferenciadas etapas e demandas da Educação Básica. Atualmente, para além da transformação desses cursos, temos a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular e de novas diretrizes que certamente afetará os cursos citados, bem como os demais cursos de licenciatura.

Diante da importância dos processos formativos de professores e das proposições de reformulação curricular, questiona-se: que conhecimentos são necessários, para os processos de formação de professores, quando se vislumbra a formação de homens e mulheres e a construção de uma sociedade num viés emancipatório? Trata-se da

1 Redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica.

2 Indica a necessidade da formação generalista do professor de Educação Especial que atenda a realidade da escola que acolhe diferentes sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

prevalência de conhecimentos acerca do saber fazer ou de saberes fundantes acerca dos porquês fazer? Que saberes são necessários para a formação de professores comprometidos com projetos educacionais e societários progressistas e revolucionários? Quais são as bases epistemológicas desses saberes?

Para além da importância dos conhecimentos didático-metodológicos para o mundo do trabalho, é de grande valia a formação de professores fundada em conhecimentos voltados para o mundo da vida, numa perspectiva omnilateral. Isso porque se entende que é importante “saber fazer”, organizar e sistematizar o trabalho pedagógico, porém fundamental, na prática docente, é saber justificá-lo a partir de pressupostos epistemológicos que sejam fiéis a seus objetivos e metodologias pedagógicas.

Na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015b), o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro sinalizou as mudanças que seriam propostas a partir desse documento para a formação de professores, afirmando a sua “mudança de figura”. Segundo ele,

[...] Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão. (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Diante dessa sinalização, este texto visa apresentar algumas considerações sobre o Documento Base – Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino (BRASIL, 2016), associado aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) (BRASIL, 2015a), que está sendo implementada pelas instituições de Ensino Superior, formadora de novos professores. Ambos os documentos são entendidos como associados à proposição de “mudança de figura” nos processos formativos de professores, sinalizada pela versão preliminar da BNCC.

O Documento Base (BRASIL 2016), a partir do discurso que prima pela indissociabilidade entre a teoria e a prática, defende a necessidade da ênfase, nos processos formativos de professores, nos conhecimentos voltados às áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino, em detrimento de conhecimentos relacionados aos Fundamentos da Educação. A justificativa do documento em defesa dos saberes didático-metodológicos nos processos formativos de professores embasa-se na

afirmação de que “análises diversas têm mostrado carências nos cursos formadores de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior no que se refere à formação dos estudantes mais especificamente nas áreas da atuação pedagógica na educação básica” (BRASIL, 2016, p. 1).

No documento, expressões como “qualificações necessárias”, “prática didática”, “renovação pedagógica”, “incorporando as modernas tecnologias”, “valorizar as práticas de ensino” norteiam as intenções das Estratégias 13.4 (Meta 13), 15.6 e 15.8 (Meta 15) do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) – e são citadas pelo documento para justificar a importância da dimensão didático-pedagógica, como fundante para as ações docentes. O documento, elaborado por especialistas designados pelo Ministério da Educação, em setembro de 2015 e disponibilizado em fevereiro de 2016, defende a ênfase da formação nesses conhecimentos em favor de “renovações de técnicas de ensino” como possível solução para os problemas de ensino e aprendizagem na escola e como “consequência natural da Base Comum”³ (BRASIL, 2016).

[...] O documento discute como alcançar um determinado objetivo de aprendizagem e melhores estratégias pedagógicas. [...] estamos falando do saber fazer⁴ na sala de aula, desenhar o melhor projeto pedagógico para os alunos, adaptado às circunstâncias, contexto e realidade de cada aluno. (MANUEL PALACIOS, 2016, grifo nosso).

Entende-se que a primazia de conhecimentos didático-metodológicos, em detrimento dos conhecimentos teórico-políticos, indicada no Documento Base apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016), está, de forma paradoxal, associada a interesses descompromissados com a tão defendida qualidade, reiterada no próprio Documento. Isso porque a formação de professores com ênfase exclusiva em conhecimentos didático-metodológicos negligencia a formação crítico-política do professor que é condição fundamental para o exercício docente em nome de processos escolares mais conscientes. Defende-se que a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores deve estar embasada não prioritariamente em conhecimentos metodológicos para saber o que fazer, mas também a partir de conhecimentos teórico-políticos que fundamentem os porquês de suas escolhas político-metodológicas. De acordo com Shiroma & Santos (2014), reduzir a formação dos professores à capacitação para o uso de recursos pedagógicos associa-se a uma formação mecanicista, desvinculada de conhecimentos teóricos fundantes na formação dos professores.

³ Esses excertos foram retirados do site do Ministério da Educação, no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=36171>. Acesso em: 30 jul. de 2017.

⁴ Relatório Jacques Delors. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998).

Como alerta Gramsci (2011), a tentativa de reduzir as ações dos sujeitos à operacionalização de tarefas cotidianas faz parte da grande política de manutenção da hegemonia burguesa. Confinar a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política. (SHIROMA & SANTOS, 2014, p. 41).

Mészáros (2008) discute um tipo de educação comprometida com a transformação do modelo econômico e político em que vivemos. O autor acredita em uma educação para além do capital e afirma a “educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p.12). Com base nesse pressuposto, a formação de professores proposta estaria comprometida com a transformação social ou contribui para a manutenção das condições sociais existentes? A proposição de currículos, alicerçados em conhecimentos didático-metodológicos, em detrimento de conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, contribuem na formação de professores como agentes políticos, que pensam, agem e usam a palavra para transformar o mundo?

Compreende-se que esse modelo de formação contribui primordialmente para formar professores gestores de recursos pedagógicos, desvinculada de ideais de formação para uma educação crítica e emancipatória. Um tipo de formação, nostálgica à educação do “saber fazer” e desinteressado sobre o “porquê fazer”, propõe um percurso formativo esvaziado de referenciais teóricos que fundamentem as escolhas políticas e metodológicas dos professores, aliado a uma educação escolar alienante – desinteressada pelos questionamentos dos seus porquês.

A ideia da formação de professores “para mudar um país”, em um slogan utilizado pelo Ministério da Educação (Website Ministério da Educação, 2013), está alicerçada no ideal de que a sociedade pode ser transformada pelo trabalho dedicado desses profissionais. É inquestionável a importância da formação e do trabalho do professor para que os processos de ensino na escola ocorram de modo significativo a favorecer a aprendizagem dos estudantes. A postura docente mediadora das aprendizagens, desafiando a construção de novos conceitos, é fundamentalmente importante para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola. Mas, não será uma falácia afirmar que o professor “tem nas mãos o poder de mudar um país”?

A profissão professor como uma “missão de fé” e a prática do ofício como uma “vocaçã de eleitos” é veiculada por slogans que produzem, a partir da repetição cotidiana de expressões, verdades que produzem um consentimento ativo sobre elas (SHIROMA, 2001). Segundo a autora, o consentimento ativo promove o sentimento

de responsabilidade para agir em prol de um projeto que é convidativo a todos os professores, pois “[...] todos são parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos. Que racionalidade preside este discurso? Que sutileza cirze esta colcha de conceitos?” (SHIROMA, 2001, p. 4).

Tais slogans parecem estar fundamentados em pressupostos da história da profissão docente, nas crenças e atitudes morais e religiosas relacionadas à constituição dos saberes e fazeres da profissão docente. Oliveira (2016, p.78), ao discutir sobre a figura docente e sobre os discursos conservadores que permeiam as políticas educacionais, afirma que “[...] é recorrente e faz parte do imaginário social, tanto na sociedade em geral como na categoria de professores em particular, a ideia de que o professor cumpre uma missão (muitas vezes da ordem do divino) em seu ofício. [...]”. Nessa mesma discussão, Nóvoa (1991) sinaliza que os professores estão envolvidos por um conjunto de discursos e valores essencialmente religiosos, impostos por instituições envolvidas com as questões da profissão docente – primeiramente pela Igreja e, mais tarde, pelo Estado.

[...] é incontestável que os professores integraram este discurso, transformando-o num objecto próprio: nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos dos Professores, que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um ideário colectivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 13, grifo no original).

A partir das orientações para os processos formativos que se voltam à importância dos conhecimentos didático-metodológicos; do discurso que o professor “tem nas mãos o poder de mudar um país”; e da formação de professores polivalentes e generalistas, suspeitamos de que está indicada a necessidade de um superprofessor com qualidades necessárias para resolver os problemas de seu cotidiano de trabalho: que seja multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante (EVANGELISTA & TRICHES, 2012). O professor, nessa perspectiva, é entendido como objeto dessa reforma porque precisa reconverter-se aos ideais defendidos por ela, tendo as qualidades necessárias para o desenvolvimento de um trabalho em prol da qualidade da educação. A reconversão docente caracteriza-se pela adaptação do professor à realidade ampliada de trabalho que lhe solicita, para ser um bom professor, um conjunto de qualidades necessárias.

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar, que trabalhe com a diversidade na perspectiva da escola inclusiva; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico

de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades [...] (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 58).

Não somente entendido como o objeto da reforma, o professor também é o instrumento, talvez o mais importante, da reforma: que, a partir de sua formação com princípios didático-metodológicos, é capaz de auxiliar na inclusão dos excluídos (de todas as ordens) e favorecer a construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

[...] é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor – instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. (EVANGELISTA & TRICHES, 2012, p. 194).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas relações com a elaboração de um Documento Base (BRASIL, 2016) com orientações para os cursos de formação de professores, associado às Diretrizes Curriculares (Resolução n. 02/2015) (BRASIL, 2015a), parecem estar fundadas em pressupostos que sinalizam a formação de professores como uma das soluções para resolver as mazelas sociais. Diante disso, nos questionamos: será possível que os professores – formados em cursos generalistas, a partir de percursos formativos fundamentados quase que unicamente em conhecimentos didático-metodológicos, sem a devida valorização profissional e atuantes em diferentes frentes de trabalho – poderão resolver os problemas sociais e econômicos de uma sociedade contraditória, que ainda não superou a luta de classes?

CONCLUSÃO

Currículos de cursos de formação de professores organizados a partir de conhecimentos metodológicos parece ser uma solução dada aos problemas de ensino na escola, capaz de tornar o professor um agente capaz de garantir a aprendizagem dos estudantes na “idade certa”. Contudo, diante de documentos que oferecem orientações para os processos de formação de professores que priorizam conhecimentos técnico-metodológicos, suspeita-se de princípios economicistas e reducionistas, numa lógica tecnicista que contribui para a manutenção de uma sociedade pautada em princípios capitalistas.

Num contexto de aparente esvaziamento teórico nos processos de formação

e de alargamento das funções docentes dos professores, a partir de legislações que redefiniram os processos formativos⁵, defende-se que a primazia por conteúdos referentes às didáticas, metodologias e práticas de ensino, por mais importantes que estes conhecimentos sejam para a formação dos professores, não podem ser considerados como primordiais em relação aos demais conhecimentos pedagógicos. A base de um curso de formação de professores deve estar centrada em conhecimentos que forneçam aos futuros professores os pressupostos do fazer docente, ou seja, os Fundamentos da Educação que contribuem nos processos formativos de professores críticos e atuantes em seus espaços e cotidianos de trabalho. Assim, parece haver um contexto marcado pela contradição, em que a partir da defesa da qualidade e de princípios caros à área educacional, indica-se a perda da especificidade da formação dos professores, que nos parece estar aliada a interesses de uma educação que conforma e adapta, num sistema de reprodução do ideário capitalista.

A formação de professores baseada em conhecimentos didático-metodológicos implica a elaboração de grades curriculares compostas por disciplinas que primam pelo saber fazer, pelo fazer metodológico e pela construção de recursos didáticos para o fazer pedagógico. Defende-se que, sem desconsiderar a relevância dos conhecimentos metodológicos nos processos de formação de professores, estes só terão maior significância se estiverem associados ao estudo das bases epistemológicas que os justificam.

Diante das orientações para a reformulação dos cursos de formação de professores e da perda de direitos já conquistados historicamente, faz-se necessária a discussão coletiva acerca da promessa de uma educação de qualidade através da superresponsabilização do professor como objeto e instrumento para a resolução de todos os problemas educacionais (e sociais). É preciso estar alerta, em movimento de resistência, a todos os tipos de formação que se voltem para uma educação liberal, do consenso e da manutenção dos interesses do sistema capitalista de produção, a fim de propor uma educação emancipatória e “para além do capital” (MÉSZÁROS 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://portal>.

⁵ Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Seja um professor**. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: < <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Documento Base: Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino**. Documento Base (Formulação Preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40811-documento-base-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. 281p.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

_____. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p. p. 47-82.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MÉSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 124p.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 191p.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47 p. 75-90, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25973/19204>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3 p. 1-11, jul./dez 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p. p. 21-45.

Formação em rede no ensino superior a distância

Andréa Forgiarini Cecchin

Doutora em Educação, UFSM. afcechin@gmail.com

Vanessa dos Santos Nogueira

Doutora em Educação, ULBRA. snvanessa@gmail.com

Jeferson Ilha

Especialista em Gestão Escolar, UFSM. jeferson.ilha@yahoo.com

Marília Rodrigues Lopes Heman

Pedagoga, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional, UFSM.
ma.rilialopes@hotmail.com

O presente estudo faz parte de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Interface - Grupo de Estudos sobre Educação, Tecnologias e Sociedade¹. Tem por objetivo verificar que relações se podem estabelecer entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado para o profissional egresso do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao fazer um recorte da pesquisa em andamento, neste artigo procuramos compreender qual o entendimento que docentes, professores-tutores e discentes tem sobre a modalidade a distância, suas potencialidades e limitações e como essas questões se relacionam com a constituição da docência.

Desde 2008, o curso de Pedagogia a distância da UFSM já formou 597 estudantes. Se insere em um universo de 47 cursos de Pedagogia ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil em todo o país. Atualmente, conta com três ofertas em andamento, totalizando 421 estudantes.

Nessa trajetória de quase dez anos desde sua criação, muito se tem discutido sobre o papel do docente, do professor-tutor, das mediações pedagógicas realizadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem e do impacto da formação desses docentes no mercado de trabalho considerando as diferentes comunidades a que pertencem. Um breve estado da arte nos permite encontrar diversas produções científicas que abordam tanto os cursos de educação a distância da UFSM, quanto o Curso de Pedagogia EAD propriamente dito: MOZZAQUATRO e MEDINA (2008), MALLMAN, CATAPAN e BASTOS (2006), BARBIERO e MACIEL (2011), ENDERLE (2014), NOGUEIRA (2011, 2016).

A pesquisa empírica aconteceu por meio de diferentes questionários online enviados aos seguintes segmentos: estudantes e egressos, professores-tutores presenciais e professores-tutores a distância. Nos baseamos, ainda, tanto em nossa experiência como docentes do curso quanto no relato informal de alguns professores. O recurso utilizado para a aplicação do questionário foi o Formulário do Google Drive.

O universo pesquisado contempla 120 sujeitos, 48 egressos e 72 estudantes do Curso de Pedagogia EAD da UFSM. Esses indivíduos estão distribuídos em treze municípios do Rio Grande do Sul que sediam polos de apoio presencial, a saber: Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Restinga Sêca, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio, Três Passos, Agudo, Palmeira das Missões e Cacequi. Inclui ainda, 60 professores-tutores e 44 professores.

A pesquisa adota como abordagem teórica a Análise Compreensiva de Base Fenomenológica (BERNARDES, 1989; CECHIN, 2006). Essa se fundamenta no

¹ Mais informações em: www.ufsm.br/interface.

pensamento filosófico fenomenológico, principalmente de Merleau-Ponty (1971) operando com o método fenomenológico psicológico proposto por Giorgi (1978, 2001) e a sistematização elaborada por Suransky (1977), para realizar a aproximação do mundo da vida dos sujeitos e compreendendo a articulação entre os horizontes externos e internos da experiência (BERNARDES, 1989).

A opção por essa abordagem metodológica resgata o entendimento de que os sujeitos da educação representam uma minoria, não em quantidade, mas em causa. São sujeitos em luta em pelo menos duas frentes: estudantes e docentes. Descrito de forma simples e ilustrativa, esses indivíduos se apresentam na esfera social como um grupo que mobiliza forças para lutar por condições de trabalho justa e por uma formação plausível que de conta das diversidades do mundo da vida.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O termo Educação a Distância gira em torno de uma gama de possibilidades, envolvendo desde a simplificação dos processos de ensino e aprendizagem até o uso, simplesmente técnico, de alguns recursos para comunicação ou distribuição de material didático. Nesse sentido:

Ainda que a expressão consolidada seja 'educação a distância' ou 'EAD', é preciso ter claro que fazer educação online não é o mesmo que efetuar a conhecida modalidade via suportes analógicos unidirecionais, como o impresso, o rádio e a televisão. Exige metodologia própria porque o suporte digital online contempla interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono. A mediação e o desenho didático na tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração nos diversos recursos do 'ambiente virtual de aprendizagem' (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 12-13).

Considerando tanto os aspectos físicos quanto as formas de comunicação, é possível perceber que a organização da aula na EAD é muito diferente do modelo que vem perpetuando-se ao longo da história. Além do distanciamento geográfico, os tempos e espaços da aprendizagem a distância se configuram a partir de novos elementos. A imagem de todos os estudantes no mesmo lugar e ao mesmo tempo deixa de existir. Têm-se agora alunos e alunas que estudam em horários e lugares diferentes. Contudo, algumas coisas são mantidas: o currículo, as avaliações, a formalidade do tempo de cada semestre e disciplina.

A educação a distância apresenta características diferentes da configuração do ensino presencial, combinando elementos e oferecendo flexibilização do tempo, do espaço e da introdução de novas formas de comunicação. Além do simples uso do

computador como uma máquina de digitar textos em substituição a antiga máquina de escrever, outras possibilidades de comunicação passaram a se incorporar nos ambientes virtuais de aprendizagem: recursos que permitem diálogos síncronos e assíncronos, uso de inteligência artificial, jogos como recursos didáticos, jogos on-line, simuladores e objetos de aprendizagem.

Nesse cenário de entrelaçamento da vida off-line e online, a EAD surge com o diferencial da possibilidade do estudante organizar seu tempo de estudo. Referindo-se à isso, a maioria dos estudantes deste estudo, apresenta a ideia de que, apesar dessa flexibilidade, o número de tarefas é excessivo, trazendo prejuízo às suas atividades diárias. É importante ter presente que, entre os estudantes participantes do estudo, 97% são trabalhadores. Assim, a docência na educação a distância precisa levar em consideração que o perfil de aluno/a dessa modalidade é de um estudante trabalhador que, na maioria das vezes, procurou o curso em função da flexibilidade de horário para organização dos estudos.

O entendimento de que a educação a distância é mais fácil ou mais rápida ainda permeia o imaginário de algumas pessoas. Isso é um equívoco porque a quantidade de estudo não é menor e sim flexível. Adicione-se a isso a necessidade do desenvolvimento de uma fluência tecnológica que permita a utilização do ambiente Moodle. Além dos saberes do currículo é preciso apreender toda a diversidade de recursos tecnológicos que se apresentam. Nas palavras da Estudante 1:

Tive dificuldade de compreender os mecanismos, descobrir o uso do Moodle, entender o funcionamento do ambiente. Seria interessante uma vídeo aula explicativa para o início do curso, explicando todas estas questões. Sei que teve uma aula presencial para isto, mas infelizmente eu não tive como me fazer presente... (Estudante 1).

Apesar de existir um empenho da equipe do curso em instrumentalizar os alunos para transitar no ambiente virtual de aprendizagem, as dificuldades apontadas pela Estudante 1 são recorrentes na fala de diversos sujeitos da pesquisa.

O Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Curso de Pedagogia a distância, oferece um grande potencial pedagógico a ser explorado pelos professores. Ainda que as políticas públicas definam e balizem o currículo e os tempos e espaços de formação, em nosso entendimento, a administração dos processos formativos é realizada potencialmente pelo professor. A gestão do conhecimento científico e a valorização dos saberes de todos os estudantes são planejadas e executadas pelo professor e, no caso da EAD/UAB, por uma Docência Virtual Compartilhada (NOGUEIRA, 2016) que envolve professores e professores-tutores nas práticas pedagógicas que caracterizam o trabalho docente.

A falta de orientações mais claras acerca do ambiente virtual de aprendizagem, sentida pela Estudante 1, parece uma questão simples de resolver. Contudo, é preciso considerar que o processo de comunicação mediado ainda é um campo novo não só para as estudantes como também para os docentes. Refletir sobre a constituição da docência na EAD é refletir não somente sobre planejamento e avaliação, mas também sobre a comunicação mediada como base desses processos. Nessa perspectiva, é necessário compreender que o docente

precisa se constituir nessa nova realidade, na maioria das vezes a partir da escrita da sua fala, estando fisicamente longe dos alunos, tendo que buscar outras maneiras de se relacionar, as quais exigem a apropriação de uma modalidade comunicacional, emergente na cibercultura” (MACIEL, CECHIN, NOGUEIRA, 2012, p. 09)

Na fala de alguns estudantes é possível perceber a falta de recursos midiáticos que envolvam imagens e vídeos, favorecendo assim as experiências de aprendizagem no curso em questão: “Ainda encontro necessidade de ter mais a participação dos professores utilizando áudios e vídeos, não somente leituras, mas para tornar o processo mais dinâmico (Estudante 3)”. Essa demanda pode ser resultado de um ensino baseado na presencialidade, na comunicação direta e não mediada por ambientes virtuais. No entanto, as experiências em algumas disciplinas comprovam que os alunos avaliam como muito positivas a utilização de pequenos vídeos, web aulas e até mesmo áudios.

De acordo com Moore e Kearsly (2013), a integração de diversas mídias ao planejamento docente requer delinear com clareza os objetivos a serem desenvolvidos em cada atividade e conhecer as possibilidades de uso desses recursos (imagens, vídeos, podcast, redes sociais, objetos de aprendizagem, mapas conceituais, etc.). O uso da internet pelo professor no seu dia a dia não garante a incorporação das novas mídias em sua prática docente. Esse é um caminho que ainda estamos trilhando.

Outro fator que parece interferir diretamente no planejamento docente é a organização dos tempos e espaços pelos estudantes. Os alunos declaram que precisam: “Ter mais tempo para estudar, pois gostaria de verdade aproveitar ainda mais essa oportunidade de aprender cada vez mais” (Estudante 2). Além disso, reclamam do “Excesso de informações, dificuldade de administrar tempo de estudo e conciliar tudo com o trabalho, família e atividades extras” (Estudante 6).

As respostas de alguns professores-tutores ao instrumento de pesquisa corrobora essa dificuldade encontrada pelos alunos: “A maior queixa dos estudantes é que não conseguiu fazer a atividade avaliativa ou a discussão no fórum pela falta de tempo”. Essas reclamações advêm da dificuldade dos estudantes em “conciliar a vida acadêmica com a vida profissional, com a vida pessoal”. (Professor-tutor 9).

Segundo os professores-tutores a distância, a solicitação mais frequente dos estudantes do curso é o aumento de prazo para postagem de atividades mesmo que estas sejam solicitadas sempre com prazo de quinze dias.

Ao refletir sobre o tempo que estudantes virtuais precisam dedicar aos estudos, destacamos dois pontos importantes: (1) entende-se que os alunos precisam dispor do tempo mínimo de estudo para cumprir as atividades propostas ao longo do curso, tempo que garanta os saberes necessários para o exercício da profissão docente. (2) percebe-se que existe um distanciamento entre a demanda de atividades propostas e o planejamento das disciplinas do currículo que contemple os saberes necessários para o exercício da profissão docente.

Uma análise preliminar, baseada principalmente na fala dos professores-tutores a distância, traz a ideia que existem, no curso de Pedagogia EAD da UFSM, docentes com três perfis distintos: **aqueles que não assumem seu papel** no processo de aprendizagem; **aqueles que assumem sozinhos** a disciplina, desconsiderando o auxílio dos professores-tutores e **aqueles que desenvolvem uma docência virtual compartilhada**. Segundo uma professora-tutora, o perfil: “Varia de acordo com o professor, sua metodologia. A maioria sempre convida e permite que construamos e aceitam sugestões de adequação na disciplina” (Professora-tutora 2).

Há aquele professor que fica à margem das interações estabelecidas no ambiente, que se envolve, única e exclusivamente com o conteúdo a ser desenvolvido naquele componente curricular e passa toda responsabilidade para os professores-tutores: abrir o conteúdo, responder as dúvidas, postar atividades, corrigir (sem critérios pré-determinados) as avaliações. A atuação desse docente prejudica muito o processo de aprendizagem, gera uma insegurança muito grande nos professores-tutores e, por consequência, nos estudantes que não tem claro quais os objetivos da disciplina. É plausível constatar que esse comportamento pode originar-se tanto na falta de fluência tecnológica do professor quanto na maneira como alguns encaram o ensino a distância.

A falta de conhecimento do mundo virtual, das mídias e metodologias que podem incrementar a ação pedagógica do docente na educação a distância é encarada de forma diversa. De um lado temos docentes que, mesmo sem fazer parte de uma geração que há muito convive com a virtualidade, conseguem integrar esses elementos em sua prática. Em contrapartida temos aqueles que dominam as tecnologias mas não compreendem que o fazer pedagógico precisa ser diferente, que é impossível reproduzir na EAD as metodologias do presencial.

Muito da negligência de alguns professores com o ensino a distância se dá pelo

descrédito que tem acerca da modalidade. Não podemos perder de vista que existe um fator econômico envolvido na atividade docente no sistema UAB: professores e professores-tutores recebem uma bolsa para atuar nos cursos. Apesar da bolsa não ter seus percentuais ajustados há oito anos, alguns trabalham só para recebê-la, sem se importar muito com a qualidade do ensino oferecido. Felizmente, no caso da Pedagogia da UFSM, esses são casos isolados e a coordenação do curso tem se empenhado em buscar alternativas para qualificar a prática desses sujeitos.

Um outro perfil que se percebe entre os docentes desse curso, é daquele professor ou professora que assume para si a disciplina, deixando os professores-tutores à margem do processo: organizam a disciplina, decidem sobre as atividades, respondem aos estudantes, realizam as correções. Ao passarem a uma função meramente contemplativa do processo, alguns professores-tutores se mostram incomodados. Essa postura também traz muita confusão à relação do professor-tutor com os estudantes já que o docente se interpõe entre ela. Ao refletir sobre essa atitude, concluímos que os mesmos não confiam no potencial e na capacidade do professor-tutor como um articulador daquele componente curricular e também não entendem que esse é um espaço formativo. Existe, sim, a responsabilidade do docente em formar os professores-tutores com quem está trabalhando, qualificando sua atuação.

Finalmente, é possível identificar nesse curso docentes que compreendem que, considerando o número de sujeitos envolvidos, a educação a distância depende de uma docência virtual compartilhada. São os que dividem com os professores-tutores a responsabilidade pelo planejamento, organização do ambiente e proposição de atividades. São docentes que assumem um trabalho compartilhado, reconhecendo a função do professor-tutor na estrutura organizacional do curso. Essa dinâmica é possível perceber nas falas de algumas tutoras:

A disciplina é construída coletivamente, opinamos, conversamos, escolhemos a atividade a ser proposta, estudamos o texto, etc. Os encontros são quinzenais ou semanais, dependendo da intensidade da disciplina (Professora-tutora 4).

Minha relação com a professora da disciplina é muito boa, conseguimos manter a disciplina organizada, fazer atividades diferenciadas, quando tenho dúvidas em relação alguma correção pergunto para ela ou até mesmo envio o trabalho para discutir junto a situação, procuramos nos encontrar presencialmente umas duas vezes pelo semestre, porém temos encontros diários a distância usando um aplicativo do celular WhatsApp o qual sempre estamos ali para dúvidas e ideias para disciplina (Professora-tutora 2).

Ao discutir os indicadores de qualidade do ensino presencial e on-line, Silva (2004) reitera que, nesse último:

O professor constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência – realizada pelos alunos e não a partir da sua récita, do seu falar-ditar. Isto significa modificação em seu clássico posicionamento na sala de aula. Significa antes de tudo que ele não mais se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como o que disponibiliza a experiência do conhecimento. Ele predispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos. E estimula a intervenção dos alunos como co-autores de suas ações. (SILVA, 2004, p.9)

O ensino a distância pressupõe a criação dessa rede. Nela, todos são co-partícipes na construção e na elaboração do conhecimento: professores, professores-tutores e estudantes. Perceber a importância do estabelecimento dessas relações contribui para qualificar o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação do futuro pedagogo ou pedagoga.

CONCLUSÃO

O cenário da EAD vem sofrendo mudanças estruturais, políticas e pedagógicas desde a sua disseminação com o uso internet. Começamos a colher os frutos de um trabalho coletivo e o preconceito, a resistência e a falta de credibilidade vão sendo superados a medida em que os estudantes da EAD se colocam no mercado de trabalho e demonstram que são tão ou mais capazes que os alunos formados em cursos presenciais.

Apesar de compreendermos que a experiência do modelo presencial é a base da formação de estudantes e docentes, temos claro que a modalidade à distância tem características peculiares que demandam novos arranjos e outras práticas que passam a constituir os processos de aprendizagem.

Ao escutar o depoimento dos sujeitos desta pesquisa, é possível constatar que, diferente do mero uso cotidiano da rede, é necessário “aprender a aprender” e “aprender a ensinar” em um novo espaço. No caso dos estudantes, aprender a organizar seus tempos e espaços para acompanhar a demanda de trabalho e estudo. Do ponto de vista do planejamento das estratégias de ensino, professores e professores-tutores precisam levar em consideração que a grande maioria dos alunos e alunas dos cursos de educação a distância são trabalhadores. Isso não significa “facilitar” os processos de avaliação, mas pensar metodologias que favoreçam a flexibilização dos horários dedicados ao curso.

Um outro desafio enfrentado por docentes, professores-tutores e discentes é a transformação da forma de comunicação oral em escrita. Na vivência da presencialidade é possível perceber o feedback dos estudantes pelo simples olhar: o professor sabe

quando não está sendo compreendido. No caso da educação a distância, se o aluno não manifestar por escrito suas dúvidas, não se pode constatá-

las. Da mesma forma, se a explicação não for clara podem surgir ruídos na comunicação prejudicando os processos de aprendizagem.

A constituição da docência na educação a distância requer mais que os saberes do currículo, exige um esforço para desenvolver autonomia e fluência tecnológica e para executá-la de forma compartilhada. Para nós está claro que não é possível pensar em outro modelo de docência na EAD senão o da docência virtual compartilhada.

Acreditamos que, a partir dos estudos bibliográficos e da pesquisa empírica, é possível organizar, analisar e propor estratégias para superar as demandas de falha de comunicação, organização dos tempos de aprendizagem e tomada de consciência das responsabilidades que cada um tem com o seu aprendizado.

No caso do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria, notamos um esforço de professores-tutores, docentes, discentes e gestão administrativa e pedagógica para alinhar os objetivos e buscar uma acomodação para configurar processos de ensino e aprendizagem que deem conta das especificidades da EAD.

REFERÊNCIAS

BARBIERO, Danilo, MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Docência, tutoria e discência em Ambientes Virtuais De Ensino - Aprendizagem (AVEA): processos formativos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. *Anais. ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011 – UNIREDE.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Porto Alegre, 1989. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas e Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **Vivências em espaços educativos: constituição de identidades homossexuais em homens adultos**. Porto Alegre, 2006. Tese. (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

ENDERLE, Mariana Gaspar. **Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da docência**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa maria. 2014.

GIORGI, Amedeo. **A psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GIORGI, Amedeo. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos.

Educação – Revista da Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, v. 24, n. 43, 2001. p. 133-150.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha, CECHIN, Andréa Forgiarini, NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. Atributos de um Educador: concepções prévias de professores ingressantes na educação profissional e tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, v. 2, p. 1-19, n. 2012.

MALLMANN, Elena Maria CATAPAN, Araci Hack e BASTOS, Fábio da Purificação de. Desafios da mediação pedagógica em cursos de formação de professores presenciais e a distância. **Educação**. Revista do Centro de Educação/UFSM. Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 367-382, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2007.

MOZZAQUATRO, Patricia Mariotto, MEDINA, Roseclea Duarte. Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 6 No 2, Dezembro, 2008.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância**: deslocamento de memórias e de sentidos. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Relações sociais de reconhecimento intersubjetivo virtual na formação de professores a distância**. Pelotas, 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SILVA, Marco (Org.). Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, 2004. p. 12.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SURANSKY, Valerie P. **Phenomenology**: an alternative research paradigm and a force for social change. Ann Arbor: University of Michigan, 1977.

Glossário em libras

Juliana Corrêa de Lima

Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. julianacdl@gmail.com

Carine Martins Barcellos

Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria.
carinembarcellos@gmail.com

Ravele Bueno Goularte

Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. ravelebg@yahoo.com.br

Jussara Maite Moraes Esmério

Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
maite.esmerio@hotmail.com

O presente projeto visa produzir um dicionário digital onde constem sinais em Libras de palavras que são utilizadas em contexto acadêmico com o intuito de que alunos e Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) possam acessar e se apropriar dos sinais referentes a termos específicos das diferentes áreas do conhecimento.

Pensando o dicionário digital, os alunos farão as filmagens dos sinais baseados nas áreas de conhecimento em que eles estão inseridos e em que os TILS atuam. A ideia inicial foi selecionar acadêmicos surdos de áreas diversas para, primeiramente discutirmos os sinais que passaram a existir através da combinação/criação de sinais para determinado conceito/termo. Após o ingresso desses sujeitos na educação superior, essas combinações são extremamente importantes para que haja clareza dos conceitos trabalhados na graduação.

Atualmente a Universidade Federal de Santa Maria conta com 30 surdos (acadêmicos e professores), em diferentes cursos de graduação. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa para precisar quais áreas havia mais sinais combinados. Foram selecionados acadêmicos dos cursos de Engenharia da Computação, Administração, Arquitetura e Educação Especial.

Foi solicitado que cada surdo pesquisasse sinais combinados com o TILS e listasse ou filmasse aqueles que eles selecionaram de acordo com suas aprendizagens e conceitos acadêmicos. Após isso, foram realizadas reuniões semanais do projeto durante o segundo semestre de 2015 para que pudéssemos expor e discutir os sinais elencados pelos alunos.

No primeiro semestre de 2016, foram realizadas filmagens dos sinais selecionados pelos surdos juntamente com os TILS. As gravações foram realizadas até o primeiro semestre de 2017 e o repertório de sinais já está sendo salvo em arquivos com a proposta de que, no próximo semestre, estes vídeos sejam hospedados no ambiente virtual da UFSM, no site da Coordenadoria de Assuntos Educacionais da UFSM (CAED) em links específicos, para que possam ser acessados por quem tiver interesse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito da Educação Superior há uma grande diversidade de cursos, conteúdos, contextos e conhecimentos o que demanda tempo e estudo para que se possa assimilar os conceitos pertinentes a cada área. Estes conteúdos e conhecimentos são passados em Língua Portuguesa oral pelo professor em sala de aula e/ou por meio de textos redigidos também em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, se faz necessário trazer o entendimento de diferença linguística. Compreendemos o sujeito surdo pelo viés da diferença e não da deficiência, ou seja, por uma concepção sócio-antropológica. Entender o surdo através da deficiência pressupõe enfatizar o olhar na falta de um sentido - nesse caso a audição - isso implica pensar em um sujeito limitado, em desvantagem. Porém, aqui entende-se o surdo como um sujeito que por ter sua língua própria, se difere linguística, cultural e socialmente. Skliar (1997) comenta que a surdez pode ser vista como uma diferença política baseada em uma experiência visual e assim é possível pensar em identidades surdas a partir do conceito de diferença linguística.

Entretanto, dada a condição de diferença linguística das pessoas surdas, para que estas possam acessar estes conhecimentos, as aulas e textos precisam ser traduzidos/interpretados para a primeira língua dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O trabalho de tradução/interpretação é realizado pelos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais que acompanham os alunos surdos nas diferentes disciplinas e atividades que os mesmos realizam bem como auxiliam a tradução/interpretação de termos específicos e textos para estudo e leitura sugeridos pelos professores.

A Língua de Sinais é relativamente nova se comparada ao desenvolvimento das línguas orais. Ela está em constante movimento e construção e por este motivo muitas palavras das línguas orais não encontram referente direto na Língua de Sinais, ou seja, não há um sinal para cada palavra da língua oral, inclusive porque a estrutura das Línguas de Sinais se distingue da estrutura das línguas orais e o uso de determinadas palavras e sinais são diferentes dependendo da região em que se está. Portanto, sendo os conteúdos tão diversificados e específicos e a Língua de Sinais ser uma língua (modal, estrutural e gramaticalmente) diferente, algumas palavras do português (por se tratarem de conceitos em que os surdos não tiveram contato antes da graduação) necessitam de um estudo aprofundado para a tradução/interpretação para a Língua Brasileira de Sinais, por não apresentarem um sinal referente.

O fato de não haver um sinal específico para determinada palavra/conceito pode acarretar em prejuízo no aprendizado do surdo, pois este pode não compreender o conteúdo de maneira integral e/ou acabar por não acessar o conhecimento, pois o tradutor/intérprete precisa fazer uso do alfabeto datilológico (estrutura de português oral) e de classificadores para realizar a tradução/interpretação dos conteúdos ministrados.

Na medida em que os surdos vão ingressando na Educação Superior, a necessidade de sinais específicos de cada área é mais demandada e por este motivo inicia-se a

utilização de diferentes sinais que podem ser trazidos de outras regiões ou pensados para determinado contexto. Tais sinais precisam ser acessados por TILS e outros surdos para que possam ser utilizados posteriormente em outros contextos, traduções/interpretações e com os demais surdos que ingressarem na Educação Superior.

Pelos motivos acima citados esse projeto é de extrema relevância, pois tem como objetivo desenvolver um dicionário digital multidisciplinar (em vídeo) com sinais em Libras, a partir da criação/organização de um “banco de sinais” gravados em vídeo, que poderá ser consultado por surdos e TILS sempre que preciso, oportunizará ao surdo acessar o conhecimento na sua primeira língua, a Língua de Sinais.

A partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPNE) do Ministério da Educação (MEC), a inclusão assume centralidade e toma força nos discursos educacionais. Tendo em vista que alguns dos objetivos dessa Política são:

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; (BRASIL, 2008, p.36)

Diante disso, a inclusão na Educação Superior está assegurada principalmente pela PNEE. Além disso, é importante ressaltar outros documentos legais que também asseguram a inclusão de alunos surdos em todos os níveis do ensino como, por exemplo, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Esta legislação reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Isso implica reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua. Com a Lei aprovada, surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

Outro documento legal igualmente importante é o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.436/2002. Esse Decreto é bastante extenso, contendo vários capítulos sobre a educação de surdos. O documento é muito importante para a comunidade surda, pois assegura muitos direitos dos surdos enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de

professores e nos cursos de Fonoaudiologia a partir de 2006. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior deverão ter a disciplina de Libras na grade curricular. 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, a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa legislação garante ao aluno surdo a presença do TILS em sala de aula.

Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito de ter o acompanhamento do TILS em sala de aula para realizar a interpretação das aulas e da comunicação entre surdos e ouvintes neste espaço. Por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão no ano de 2010, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a tradução/interpretação da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa.

E por fim, um documento legal da UFSM, a Resolução 011/2007 (UFSM, 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 12 (doze) TILS efetivos e possui 30 alunos surdos regulares incluídos em diferentes cursos de graduação. Com essa demanda e diversidade de cursos, esse projeto é de grande relevância para a educação de surdos e principalmente os envolvidos com a inclusão de alunos surdos na Educação Superior.

Para a realização deste projeto os sinais selecionados previamente a partir dos encontros realizados no segundo semestre de 2015, gravados no início do primeiro semestre de 2016 até primeiro semestre de 2017, foram gravados diversos vídeos em que TILS e surdos realizaram a sinalização das palavras selecionadas para serem gravadas no “banco de sinais”. Nos vídeos estão contidos sinais das disciplinas e conteúdos específicos de cada curso separados por áreas e temas.

Após a escolha dos sinais, a gravação segue um roteiro: o sinalizador primeiramente faz a datilologia (palavra soletrada em Libras), em um segundo momento faz o sinal, no terceiro momento faz o conceito e por fim um exemplo/aplicação em uma frase.

As gravações foram realizadas em local fechado com luminosidade adequada. O fundo (parede ou tecido) em cor neutra e a pessoa que estivesse sinalizando utilizava roupa na cor que permitir melhor visualização no vídeo. Cada sinal foi gravado em separado para posterior edição e compilação por área e tema. A definição dos termos a

serem gravados se deu a partir das demandas surgidas no cotidiano de sala de aula e a seleção dos sinais que os surdos participantes e as TILS julgaram pertinentes.

Os sinais combinados pelos surdos, juntamente com os TILS, desenvolvem a comunicação e informação, considerando que a inclusão de novos conceitos/sinais estimulam novas práticas e vivências em Libras, proporcionando aos acadêmicos surdos maior clareza dos conteúdos estudados em todas as disciplinas.

No decorrer das pesquisas por sinais, sempre que se julgou necessário, foram contatados surdos e TILS de outras instituições de Educação Superior com o objetivo de buscar informação a respeito de sinais já existentes para determinado termo em alguma área em específico.

A proposta final é que as gravações sejam disponibilizadas no site da CAED hospedado no ambiente virtual da UFSM em links específicos.

As etapas do processo foram as seguintes:

- 1 - Seleção e discussão dos sinais combinados entre acadêmicos surdos e as TILS;
- 2 - Gravação dos sinais;
- 3 - Apresentação do produto final.

CONCLUSÃO

A demanda de alunos surdos que ingressam nas universidades vem sendo crescente nos últimos anos, e a missão das instituições é garantir a esses alunos acessibilidade, tanto interna quanto externamente, é uma forma de viabilizar o sucesso da vida acadêmica até a vida profissional. Sendo assim percebe-se o quanto é necessário consolidar, cada vez mais, compromissos de ações inclusivas dentro das Universidades.

Sendo o surdo um sujeito possuidor de uma cultura e língua própria e tendo o direito a uma educação bilíngue que tem como pressuposto o surdo adquirir como língua materna a Língua de Sinais e como segunda língua a língua de seu país (GOLDFELD, 2002), deve ser assegurada a presença do intérprete de Libras para mediar a comunicação e ter sua instrução em Língua Brasileira de Sinais.

Para que isso ocorra, os espaços de ensino dentro da Universidade precisam se preocupar com a diferença dos alunos, para que o compromisso com a educação seja realmente concretizado, conforme determina a Portaria do MEC Nº 3284 de 2003 este aluno tem assegurado condições básicas de acesso e permanência na Educação Superior desde seu ingresso até a conclusão.

Sendo assim, fundamenta-se a necessidade deste projeto em que os discentes surdos possam acessar o conhecimento na sua primeira língua e que os tradutores/intérpretes de Libras possam qualificar cada vez mais sua atuação. Assim, o aluno surdo matriculado na universidade tem o direito de ter o acompanhamento do TILS em sala de aula para realizar a interpretação das aulas e da comunicação entre surdos e ouvintes neste espaço.

Para viabilizar ao aluno surdo uma formação adequada para ser capaz de se tornar um futuro profissional no curso escolhido, é necessário que sua inclusão promova ações como as citadas acima, que favoreçam a acessibilidade, a qualidade e as adaptações nas práticas pedagógicas no curso.

A educação dos surdos deve ir além do processo de integração e inclusão na sala de aula, a instituição necessita ter condições de propiciar ao aluno surdo uma aprendizagem que respeite e reconheça sua cultura e sua língua. Alguns elementos são importantes para que isso ocorra como, por exemplo, usar vocabulário compreensível, pelo fato da maioria dos surdos terem dificuldades com a Língua Portuguesa, bem como, usar recursos visuais variados, como mural para recados, avisos, mudanças de horários, de salas e atividades programadas, escrever de maneira legível e de fácil localização no quadro, deixar a disposição, com antecedência cópias do material que serão utilizados nas aulas, se for usado vídeos cuidar se há legendas e claro sempre solicitar a presença do intérprete de Libras.

A partir dos vídeos produzidos pelos próprios alunos da instituição com a mediação dos TILS, é perceptível o quanto este material tornará mais acessível e compreensível a aquisição dos conhecimentos, bem como o trabalho do profissional TILS em sala de aula, assim também facilitará a compreensão dos conteúdos didáticos tanto para os alunos que já frequentam a instituição quanto para os futuros ingressos de outros alunos nos cursos que utilizarão em algum momento estes sinais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 30 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no**

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 30 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 30 jan. 2014.

BRASIL, 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.**

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora 2002.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-reitoria de Graduação. **Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social,** Santa Maria, 2007.

Grupo de apoio: uma monitoria que visa à permanência e aprendizagem

Bruno Both Felber Pimpão

Graduando do curso de Matemática - Bacharelado (UFSM). brunobothp@gmail.com

Andreia Ines Dillenburg

Educadora Especial(UFSM)- Especialista em Gestão Educacional(UFSM)- Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação-TICS/UFSM-Mestre em Educação-UFSM e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UFSM). andreia.ines.d@gmail.com

Fernanda Mariâni Debus Hoffmeister

Graduanda do Curso de Graduação em Engenharia Química (UFSM). fernandadebushoffmeister@gmail.com

Tiago Martins Roath

Graduado em física-Licenciatura Plena (UFSM) - Graduando do curso de física bacharelado (UFSM). troath2005@gmail.com

No Brasil como no mundo, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão da educação superior. Fator que está ligado tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica. No Brasil esta expansão possui peculiaridades decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição de renda e da baixa escolaridade média da população - recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros. (BRASIL, 2014).

Costa et al (2012) apresentam que há uma necessidade de adaptação do modelo de formação oferecido pelas universidades para que as novas demandas existentes. A Universidade, mesmo reconhecendo as dificuldades enfrentadas na Educação Básica, necessita reinventar-se, pois as defasagens de aprendizagem que muitos estudantes apresentam não podem continuar sendo atribuídas apenas aos níveis anteriores

Compreendendo a necessidade de ações institucionais, a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM desenvolve projetos e ações que visam promover a aprendizagem e permanência de estudantes no ensino superior. Um deles é o projeto Grupo de Apoio o qual caracteriza-se como uma monitoria permanente das áreas de Física, Química e Matemática. Seu objetivo é garantir ao estudante da UFSM maior qualidade em sua formação acadêmica e acesso aos conteúdos básicos que norteiam a construção do conhecimento científico. As ações do projeto são abertas à comunidade acadêmica, sendo ofertadas gratuitamente de segunda a sexta-feira, das 17:30 às 19h.

A presente investigativa visa apresentar o projeto Grupo de Apoio, desenvolvido pela Coordenadoria de Ações Educacionais-CAED para melhorar a aprendizagem e permanência de estudantes na instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Ensino Superior, frequentemente, ouve-se queixas dos professores acerca das dificuldades acadêmicas dos estudantes, principalmente, devido a lacunas referente ao conteúdo da Educação Básica. Muitas destas dificuldades referem-se às operações básicas relacionadas à matemática e às atividades de cálculo. Soma-se a isso as dificuldades de adaptação do estudante ao contexto da Educação Superior, o baixo aproveitamento nas disciplinas dos primeiros semestres e as consequentes reprovações, que podem, muitas vezes, comprometer a vida acadêmica e culminar na evasão do estudante. Todos esses fatores demonstram que, apesar de ser cada dia mais acessível o acesso à universidade, a permanência não é garantida. De acordo

com Dillenburg et al (2015, p. 182) destaca-se dentre os principais problemas gerados com as reprovações e a retenção de vagas nas disciplinas consideradas básicas para o andamento dos cursos:

- o trancamento de disciplinas posteriores, pois, geralmente, muitas disciplinas do início dos cursos são pré-requisitos para a sequência aconselhada da proposta curricular;
- o elevado número de repetentes na disciplina, somando-se às vagas previstas, resultam em uma turma muito grande, dificultando ainda mais o aprendizado de quem não alcançou os objetivos e também o trabalho do professor, que fica impossibilitado de fazer um acompanhamento individualizado;
- o desânimo do estudante diante das dificuldades encontradas, o que pode, inclusive, levá-lo ao abandono do curso;
- a evasão dos estudantes com deficiência que não têm suas especificidades reconhecidas;
- a retenção de vagas na universidade pública e o abandono, que podem gerar, além de alto custo financeiro para o Estado, prejuízos sociais e acadêmicos.

Conforme os dados do Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção (2013), um mapeamento realizado em 8 instituições, incluindo a UFSM, aponta que a evasão dos últimos três anos é de 13%. Uma porcentagem alcançada em 2009, já que anos anteriores se encontravam em torno dos 10%. Segundo o estudo os dados já levantados sobre a UFSM apontam que a porcentagem de evasão da universidade esteja também próxima dos 13% na atualidade. No momento são aguardados novos dados oficiais sobre evasão na UFSM. No entanto o aumento observado em 2013 preocupa e demanda atenção.

A instituição no ano de 2016 criou a Coordenadoria de Ações Educacionais-CAED, unidade institucional, que se desmembra em núcleos de aprendizagem, acessibilidade e de ações sociais, étnico racial e indígena. (UFSM, 2016) A coordenadoria I tem como finalidade a efetivação de ações voltadas para a comunidade acadêmica. Atuando como agente de inovação pedagógica e social nos processos e relações de trabalho e de acesso, permanência, aprendizagem na Instituição. Dentre as ações desenvolvidas pela CAED está o projeto Grupo de Apoio o qual caracteriza-se como uma monitoria permanente das áreas de Física, Química e Matemática. Seu objetivo é garantir ao estudante da UFSM maior qualidade em sua formação acadêmica e acesso aos conteúdos básicos que norteiam a construção do conhecimento científico. As ações do projeto são abertas à comunidade acadêmica, sendo ofertadas gratuitamente.

A evasão escolar e a permanência dos alunos nos cursos de graduação nas instituições de ensino superior vem sendo alvo de inúmeras pesquisas nas últimas décadas, na tentativa de mudar/amenizar este quadro. Primeiramente busca-se definir o que é evasão escolar, buscaremos subsídios teóricos na colocação de Rosa (2014, p.247):

Existem, no entanto, três modalidades principais de evasão, sendo elas as seguintes: a) evasão do curso: desligamento do curso superior em razão do abandono, o que pode ocorrer por não realização da matrícula, transferência de instituição de ensino, mudança de curso, trancamento ou exclusão por desatendimento a alguma norma institucional; b) evasão da instituição, que se caracteriza pelo desligamento da instituição na qual o aluno está matriculado; c) evasão do sistema, que configura o abandono, definitivo ou temporário, do sistema de educação superior.

O estudo técnico realizado pela consultoria legislativa da câmara dos deputados (GILIOI apud 2016) mostra a necessidade de acrescentar duas modalidades

Deve-se acrescentar a existência de duas modalidades para se mensurar a evasão: “a ‘evasão anual média’, que mede a porcentagem de alunos matriculados em um curso ou instituição [e que] no ano seguinte não se matricularam; e a ‘evasão total’, que apresenta o número de alunos matriculados que não concluíram o curso, após o seu período de oferecimento regular” (BAGGI e LOPES, 2011, p. 357).

Nas atribuições dos elementos que corroboram para a evasão escolar, busca-se investigar aspectos que influenciam os discentes a abandonarem os cursos de graduação. Como propõe (MOROSINI, CASARTELLI, et al., 2011, p. 8):

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; Aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; Aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; Aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; Aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; Baixo nível de motivação e compromisso com o curso;

Em linhas gerais, estes aspectos definem evasão escolar. Mas deve-se especificar aspectos que contribuam para a permanência dos discentes nos cursos de graduação nas universidades federais. Como, maior dedicação para manter os discentes nas universidades com políticas públicas de acessibilidade que atenda às necessidades dos discentes. Como proposto por Gilioli (2016, p. 8),

A adoção de políticas de acesso em escala nacional de combate à evasão parece ser pouco eficiente sem políticas específicas de cada instituição voltadas à permanência do aluno no curso superior.

Compreende que a permanência dos discentes depende também das ações das instituições de ensino, mas que cada instituição seja autônoma em seu âmbito para criar programas que reduzam os índices de evasão. A importância de apoio aos discentes é evidenciado no texto do estudo técnico da câmara dos deputados consultoria legislativa da câmara dos deputados,

no curso de Matemática [da Unesp], nos campus de Rio Claro e São José do Rio Preto,

foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo é recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões, conforme asseveram D'Ambrosio (1997), Lotufo e outros (1997, 1998), Paredes (1994) e Ramos (1995, 1998). Com os calouros, isto é, com os recém-ingressantes, poderemos vir a trabalhar os seguintes aspectos: criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC, por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc.); trabalho individualizado com 28 os calouros que tenham problemas acadêmicos resultantes da escolha equivocada do curso (GILIOI 2016, p. 27).

Frente a esta realidade e os indicativos mostram que são necessárias ações que visem acompanhar os acadêmicos para que consigam melhor se apropriar dos conhecimentos básicos, e ainda, que não evadam e possam também ter uma promoção na sua aprendizagem acadêmica. Verificando que, muitos alunos de semestres iniciais encontram dificuldades em suas atividades acadêmicas, o projeto O Grupo de Apoio começou a sua atuação com uma oferta de atendimento presencial, onde o aluno é prontamente atendido pelo bolsista do projeto.

A metodologia de trabalho consiste em auxiliar os estudantes em suas necessidades mais imediatas de resolução de trabalhos e também em orientações de estudos, indicações de livros e sites. Assim como a comunicação com alguns cursos e professores destes alunos. Para atender aos estudantes o projeto conta com 4 bolsistas, dois colaboradores voluntários e um supervisor, que possuem como função auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do projeto. O bolsista também auxilia na construção de um plano de atividade continuada, preparação de grupos de estudos, redação de material didático, divulgação nos meios eletrônicos e ainda participação na elaboração de relatórios e em eventos de extensão. O projeto é formado por bolsista dos cursos: Matemática – Bacharelado; Eng. Química; Física – Licenciatura e Física – Bacharelado. Por voluntários dos cursos de Eng. Química e Física – Licenciatura. Conta também com um supervisor mestre em Educação.

O Grupo de Apoio iniciou também em 2014, uma parceria com o Anima e o Núcleo de Acessibilidade UFSM. Atendendo alunos que ingressam na instituição pelas Ações Afirmativas direcionadas aos acadêmicos ingressantes pela Cota B. Os quais são acompanhados pela orientação de um Educador Especial do Núcleo de Acessibilidade.

São realizados grupos semanais de leitura e discussão, divulgação via facebook e panfletagens em locais de grande circulação acadêmica. Estas ações visam divulgar e fortalecer o grupo assim como proporcionar aos colaboradores momentos formativos

extracurriculares. Estas ações somadas também impactam na qualidade formativa de quem atua no grupo de apoio, buscando neste sentido contemplar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB/96 no Art. 43. estabelece como finalidade para educação superior

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Na mesma direção o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2026) da UFSM, no item que sintetiza as diretrizes institucionais das políticas de ensino para todos os níveis e modalidades, aborda a questão da transversalidade e interdisciplinaridade, deixando clara “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possibilita a compreensão dos fatos e fenômenos e a solução de problemas, com o envolvimento de áreas correlatas” (UFSM, 2016, p.148). O mesmo documento, afirma ainda que compete a instituição

Proporcionar espaços abertos a toda a comunidade de trocas entre projetos de pesquisa e de extensão diversos auxilia a vislumbrar perspectivas e soluções mais amplas e criativas para as demandas sociais, além de incentivar uma sólida formação profissional. Esse movimento de ida e volta auxilia na formação integral do estudante, além de colaborar para que o contexto comunitário seja compreendido não apenas como alvo de pesquisa, mas também como produtor de conhecimento. (UFSM, 2017, p. 156)

Uma das propostas do grupo de apoio é diminuir a evasão acadêmica. Pela experiência própria dos bolsistas, pode-se perceber uma grande dificuldade nos alunos, principalmente nos calouros, pois o processo de transição da metodologia de ensino e estudo adotadas no ensino básico e médio são muito distintas. Como esse processo acaba por muitas vezes se tornando lento, com isso, os resultados esperados no aprendizado e as notas que deveriam ser alcançadas acabam se tornando um caminho duro e difícil.

Outro aspecto a ser abordado é a falta de conhecimentos prévios dos alunos, segundo dados da última do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizada em 2015, o desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). Essa deficiência no aprendizado influencia muito na vida acadêmica dos discentes. Os professores universitários têm a difícil missão de enfrentar

todos os dias diferentes realidades de cada aluno, e isso acaba prejudicando parte de seu público pois o contexto social dos alunos é distinto do dos docentes e, por vezes, se tornam muito fechados a articular suas aulas as diversas realidades. Outros docentes constroem uma dinâmica de aula e adotam uma metodologia de ensino que grande parte dos discentes não conseguem acompanhar, aproveitar ao máximo o ensino ofertado pelos professores. Ainda nota-se alguns estudantes não estão nos cursos que desejam, mas optaram por manter-se vinculados a instituição.

É muito comum de se encontrar universitários com algum problema psicológico, segundo pesquisas (FONAPRACE, 2011), o percentual de estudantes que se queixou de sofrimento psíquico foi de 47,7%. Entre estes, 29% procuraram atendimento psicológico, 9% procuraram atendimento psiquiátrico, 11% usaram ou estão usando medicação psiquiátrica e 10% procuraram atendimento psicopedagógico.

A maioria dos estudantes atendidos é oriunda da escola pública. Costa et al (2012) apresentam que existe uma maior preparação por parte dos estudantes advindos da rede privada de ensino o que faz com que consigam ter maior facilidade que os demais. Nota-se também que alguns estudantes não estão nos cursos que desejam, mas optaram por manter-se vinculados a instituição.

O objetivo é proporcionar aprendizagem de qualidade e estimular a permanência e formação sólida ao discente. De avaliação externa de instituições e cursos, que devem contemplar, dentre outros aspectos, a “Dimensão 1: Organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2002), o apoio discente com a previsão de apoio extraclasse e psicopedagógico. Deste modo, constitui-se um imperativo promover ações deste cunho na UFSM para garantir melhores avaliações nos processos de reconhecimento dos cursos. A universidade possui um papel social de formação profissional e, portanto, um compromisso com a sociedade

Gráfico 1- Atendimentos ao ano



DESCRIÇÃO DA IMAGEM: Gráfico apresentando atendimentos realizados por ano. De cima para baixo constam os anos: 2017; 2016; 2015; 2014; 2013.

Com a visualização do gráfico, é notório que há um crescimento exponencial entre os anos 2013 e 2014. Já, em 2015, houve um decréscimo de 151 atendimentos. Porém, os dados estatísticos mostram que do ano de 2015 para 2016, foram superadas as expectativas do número de atendimentos a buscar o aprendizado através das monitorias do Grupo De Apoio. Em 2017, os atendimentos iniciaram no mês de abril e os dados mostrados estendem-se até o mês de junho. Ao todo, vinte e dois cursos de graduação buscaram esse auxílio.

Este recurso, na maioria das vezes, visa atender estudantes na parte inicial do curso de graduação, é estendido, para os alunos mais avançados, sugestão de bibliografias e sites para engrandecer e aprimorar seu conhecimento.

CONCLUSÃO

Acredita-se que alternativas, como a proposta do projeto podem contribuir no processo de melhorias da aprendizagem. Estas ações que visam auxiliar na diminuição das reprovações estudantes e por consequência na minimização da evasão na UFSM. Com o andamento do projeto notou-se a importância da criação de ações preventivas como orientações e plano de estudos prévios, para que o acadêmico possa esclarecer as suas dúvidas durante o semestre e não somente em semana de provas.

A ação do Grupo de Apoio revela a importância de expansão dessa proposta para além dos desafios do ensino de Física, Química e Matemática, devendo alcançar outras áreas como a Biologia e as Letras, contribuindo ainda mais para a minimização das reprovações e evasão dos estudantes. Constatou-se, ainda, que a análise dos atendimentos auxiliou na criação de estratégias que visam melhorar a prática desenvolvida, buscando potencializar o que está dentro dos objetivos e modificar o que vem apresentando algum empecilho. A avaliação semestral das atividades tem se mostrado importante para o bom andamento do grupo e das atividades dos acadêmicos dos diferentes cursos. Partindo da proposta apresentada neste trabalho, se tem buscado novas alternativas para ampliar as ações que já estão sendo realizadas, buscando, ainda, a formação de uma equipe multidisciplinar que vise oferecer, também, oficinas de interpretação, redação, apresentação oral de trabalhos e demais áreas que precisam ser incluídas, expandindo ainda mais o trabalho que se tem realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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: 25 jun. 2017.

_____. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. MEC. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017.

COSTA, M. D. da; SALES, A. P.; COSTA, A. D.; VERONEZE, R.B.; SANTOS, T. L. B. **DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO NA UFLA**. Revista pensamento contemporâneo em administração (UFF), v. 6, p. 55-71, 2012.

DILLENBURG, A. I.; FIORIN, Bruna Pereira Alves; LOBO, Cesar de Oliveira; BREITENBACH, F. V.; PAZINATTO, J. A. Projeto de acompanhamento da aprendizagem em Física e Matemática na UFSM. In: PAVÃO, S. M. de O. (Org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: pE.com UFSM, 2015, p. 181-195.

GILIOI, R. S.P. (Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2016-05). **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, SISU e desafios**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28239>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MOROSINI, M.C, CASARTELL, A. O, DA SILVA, A.C.N, DOS SANTOS, B. S., SCHMITT, R.F, GESSINGER, R.M. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. I CLABES - Primeira Conferencia Latino-americana sobre el Abandono en la Educación Superior. 2011 Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesi/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017

PADOVANI, R da C.; NEUFELD, C. B; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; SOUZA, W. F.; CAVALCANTI, H. A. F.; LAMEU, J.N. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas** (Impresso), v. 10, p. 2-10, 2014.

ROSA, C. M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica, Catalão** (GO), v. 12, n. 1, p. 240-257, jan/jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/download/31219/16813>> Acesso em: 27 jun. 2017.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016 – 2026)**. Santa Maria, 2016.

Inclusão do surdo na sociedade e construção da identidade do tradutor intérprete: uma revisão de literatura

Priscilla de Oliveira Reis Alencastro

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gerontologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Terapeuta Ocupacional da UFSM. priscilla.alencastro@ufsm.br

Lucielem Chequim da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, Professora Adjunta do curso de Terapia Ocupacional da UFSM. lcquequim@gmail.com

Diulia Machado de Jesus

Acadêmica de Terapia Ocupacional da UFSM. diuliamachadosm@gmail.com

Vanessa da Silva Bolzan

Acadêmica de Terapia Ocupacional da UFSM. Vanessa-bolzan@hotmail.com

A educação inclusiva necessita de uma organização de ações práticas e viáveis buscando possibilitar a inclusão de todas as pessoas no ambiente educacional, independente de suas necessidades (SILUK, et.al, 2014). A surdez é uma deficiência que enfrenta grandes dificuldades no ambiente de ensino, pois o aluno surdo precisa de profissionais habilitados que deem o suporte necessário para o processo de aprendizagem do mesmo (DUARTE et.al., 2014). Para isso, o atendimento do aluno surdo exige das instituições de ensino o profissional Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TILS), pois atua como mediador da comunicação entre surdo e ouvinte. Este profissional vem adquirindo espaço na sociedade, com o decorrer dos anos e das lutas sociais em prol de uma sociedade inclusiva. A problemática deste trabalho questiona: quais os aspectos que norteiam o processo de trabalho do TILS e qual a importância desse profissional na inclusão do aluno surdo? Este estudo procura trazer pontos importantes na construção da identidade do TILS, da mesma forma que busca identificar aspectos que norteiam sua atividade laboral, e sua importância na inclusão da pessoa surda na sociedade.

Conforme a Declaração de Salamanca todo indivíduo tem o direito de ingressar em escolas regulares, indiferente do seu contexto social, histórico e cultural, garantindo também um ensino de qualidade e acessível às limitações de cada pessoa (UNESCO, 1994). A Declaração compreende o sujeito como um ser único onde é necessário abranger as diversidades e as particularidades encontradas e promover a inclusão escolar para todos. Diante disso, o estudo procura compreender quais os pontos históricos para o processo de inclusão da pessoa surda no âmbito da educação, e também a importância do profissional TILS para permitir a participação social desses indivíduos.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO TRADUTOR INTÉRPRETE PARA A INCLUSÃO DO SURDO

A forma como a pessoa com deficiência era vista pela sociedade passou por várias conjunturas, as quais dependiam da cultura, dos valores morais e sociais, assim como filosóficos, religiosos e históricos (PACHECO, 2007). De acordo com Pacheco (2007) na pré-história acreditava-se que a deficiência estava atrelada a espíritos e demônios do mal, como se fosse uma forma de pagar pelos pecados cometidos. Já na Grécia Antiga os indivíduos com deficiência eram abandonados ou até mesmo mortos, pois nesse período havia a adoração do corpo forte e saudável. No cristianismo a pessoa com

algum tipo de deficiência era vista como um sujeito que necessitava de cuidado, mas ainda não possuía os direitos e o respeito merecido, nesse período ocorreu à criação das primeiras instituições para amparar esse público, mas com caráter de depósito de pessoas, sem nenhum tipo de atenção (PACHECO, 2007).

Ao longo da história as pessoas com deficiência foram excluídas da convivência com o coletivo, eram vistas como incapazes de realizar atividades, de serem produtivas e desempenhar papéis na sociedade, tendo seus direitos negados assim como seu acesso à educação e trabalho (Araújo, 2015). A comunidade surda enfrentava diversas dificuldades para conquista de seu espaço. Com o decorrer dos anos, sucederam diversas lutas sociais em busca dos direitos recusados a esses sujeitos, tais medidas proporcionaram que eles fossem incluídos em diversos contextos na sociedade (Araújo et. al, 2011).

A construção e o uso da Língua de Sinais como meio de comunicação da pessoa surda, era vista de diferentes formas para alguns estudiosos. Para o “Pai dos surdos” Charles Michel L’Eppe, a Língua de Sinais era a maneira acessível e a real comunicação dessa população (Strobel, 2009). Em contraponto a sua ideia, Samuel Heinicke defendia que a única maneira concreta do surdo estar incluído na sociedade seria a oralidade (Strobel, 2009).

Um marco histórico importante na inclusão do surdo foi o Congresso de Milão que aconteceu em 1880, o qual reuniu alguns estudiosos da época, que afirmavam que os surdos não possuíam problemas na fala, e assim poderiam dialogar normalmente, foi decidido então que a língua de sinais fosse proibida no mundo por um período de cem anos. Dessa forma, por muito tempo a educação e a socialização foram extintas, sendo o oralismo (utilização da língua oral) o principal meio de comunicação empregado na época (Baalbaki, 2011).

A Língua de Sinais é um instrumento que a comunidade surda utiliza para comunicar-se, sendo uma língua apropriada de suas particularidades. A Língua Brasileira de Sinais tem influência na Língua Francesa de Sinais, não existem muitos dados sobre o começo da Língua de Sinais no Brasil. Existem registros indicando que o surgimento deu-se em 1855, quando o francês Charles Michel L’Eppe chegou ao Brasil com o intuito de fundar a primeira escola para surdos, denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo iniciada em 1857 (Gesser, 2009).

Conforme a Declaração de Salamanca, todo indivíduo tem o direito de ingressar em escolas regulares, indiferente do seu contexto social, histórico e cultural, garantindo também um ensino de qualidade e acessível às limitações de cada pessoa (UNESCO,

1994). A Declaração compreende o sujeito como um ser único onde é necessário abranger as diversidades e as particularidades encontradas e promover a inclusão escolar para todos. Com as Leis que defendem os direitos dos surdos ao acesso à educação de qualidade e permanência nas instituições pedagógicas, emergiu a necessidade de incluir o TILS no âmbito da educação. Sousa (2015, p.169) discorre:

A escola sendo um espaço educativo tem como função a preservação e a transmissão cultural e, para isso, é essencial que seja um espaço acessível para todas as pessoas, independentemente de suas potencialidades ou deficiências. Ao se abordar a educação da pessoa surda, é essencial que se conheça como ela vem acontecendo atualmente, quais as ferramentas e adaptações utilizadas e, especialmente, os personagens que integram esse cenário.

Segundo Quadros et al. (2009), com os direitos adquiridos ao sujeito com deficiência para sua inserção na sociedade, foi preciso pensar em estratégias que proporcionassem a esse indivíduo ser incluído nos papéis sociais, com suas limitações e particularidades. Surgiu a profissão do TILS (profissional que traduz e interpreta a língua falada no país de origem), o que é um dos maiores meios de comunicação para esses indivíduos estabelecer relações de trocas sociais (Quadros, et al., 2009). Conforme diz Negreiros et al (2015, p.244) “[...] o intérprete de língua de sinais é um profissional que atua em diferentes áreas da sociedade como: eventos, palestras, programas de TV, no âmbito religioso e em outros espaços”.

Com a conquista de espaço da comunidade surda, emergiu a necessidade de então se regulamentar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei nº 10.436 reconhecendo a Libras como meio de expressão e comunicação. De acordo com essa lei a “Libras como processo linguístico, de natureza visuo motoras, com estrutura gramatical, para a transmissão de ideias, advindas das comunidades surdas brasileiras” (Brasil, 2002).

A identidade do profissional TILS vem passando por várias transformações desde seu surgimento, os primeiros indícios de sua existência são de trabalho voluntário, tendo seu reconhecimento através dos avanços que os surdos vinham adquirindo para conquistar seu lugar na sociedade. Com a conquista do exercício de cidadania da comunidade surda, a sociedade devia tornar se acessível para esses indivíduos, desta forma a profissão de TILS veio adquirindo espaço no mundo inteiro (Quadros, 2004).

De acordo com o decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, capítulo III, “o TILS deve ser ouvinte, com fluência em Libras adquirida por meio de cursos para aquisição do conhecimento, e aprovação no exame de proficiência ofertado pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005). Conforme Sander (2013), o TILS atua na promoção da acessibilidade à pessoa surda, como meio de comunicação entre os indivíduos

que participam do cotidiano desse sujeito. A função do TILS é a tradução da Língua portuguesa para a Língua de sinais e vice-versa, estando presente em sala de aula e também em outros ambientes que a instituição oferta no âmbito da educação (Rosa, 2016). No ano de 2002 foi sancionada a lei que regulamenta essa língua, dessa forma então começou a ser pensada a legalização e formação desses profissionais, que são de extrema importância para a inclusão e educação do aluno surdo.

De acordo com Araújo (2015), transcorreu por meio da Lei Nº 10.436/2002 e Decreto Nº 5.626/2005, que corrobora a inserção dos TILS nas instituições de ensino básico e superior em todo o país, e também para a formação deste profissional. Segundo o Decreto Nº 5.626/2005, Art. 20 as instituições públicas possuem um período de 10 anos para a formação de novos profissionais, mas ainda hoje o número é insuficiente, para atender a comunidade surda. Os TILS devem possuir ensino superior e ainda realizar o Exame de Proficiência de Língua Brasileira de Sinais ofertada pelo MEC, o PROLIBRAS (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) (Brasil, 2005).

A atuação do TILS vai muito além da tradução e interpretação, remete ao profissional a transformar o material em informação disponível para o aluno surdo, levando em consideração sua cultura, e o que influencia na transmissão do conhecimento (Quadros, 2004). A profissão dos TILS é essencial para tornar acessível o ensino dos alunos surdos, pois viabilizam a comunicação e a participação do indivíduo, possibilitam a interação e o convívio com ouvintes participantes do meio, estabelecendo a relação de trocas sociais que é essencial também para o processo de aprendizagem (Quadros, 2004). Conforme Sousa (2015, p. 176):

Quando acontece a inclusão de uma criança surda, partindo da escola especializada para a escola comum, é importante que alguns pontos sejam levados em consideração. O principal empecilho é a falta de vocabulário tanto para se comunicar, quanto para compreender os conteúdos e informações transmitidos. É nessa perspectiva que surge a necessidade de um profissional auxiliando o aluno, nesse caso, um intérprete de Libras.

Segundo Pavão et al (2015), em sala de aula, o TILS deve sentar de frente para o aluno e de costas para o professor, e deve traduzir e interpretar o que o professor falar, exerce também a função de facilitar o diálogo entre professor/aluno, aluno/aluno e demais indivíduos presentes em sala de aula, ressaltando que essa atitude sempre deverá ser solicitada pelo aluno. Estará presente também em provas, avaliações e trabalhos do aluno surdo, é importante ressaltar que não é papel dos TILS ensinar o conteúdo ao aluno, o professor deve ser o responsável pela explanação das dúvidas,

ficando somente a cargo do profissional TILS, a transferências das informações (Pavão et al, 2015).

Segundo Lei nº 12.319, de 10 de setembro de 2010, esse trabalhador deve seguir preceitos éticos como sigilo profissional, sem manifestar seu ponto de vista ou emoções como também atuar livre de qualquer preconceito relativos a religião, raça, sexo e gênero. Não deve modificar o que foi dito durante a aula, e a interpretação deve ser fiel, e corroborar pela conscientização do público surdo em relação aos seus direitos (Brasil, 2010). Conforme considera Quadros (2004) é essencial para a atuação do TILS que o profissional tenha postura ética em seu exercício de atividade laboral, onde ele necessita agir com discrição, imparcialidade, fidedignidade e fidelidade. Quando ocorre a ausência desse profissional no cotidiano da pessoa surda, ela pode ser prejudicada por vários fatores, gerando a não participação em atividades culturais, sociais, políticas e educacionais (Quadros, 2004).

É importante ressaltar a relevância de um trabalho em conjunto entre professores e TILS, para que ambos possam adequar sua atividade de trabalho, e assim não ocorra prejuízos para o aprendizado do aluno e também da qualidade do desempenho durante sua prática (Pavão et al., 2015). O professor deve contribuir no desempenho dos TILS durante sua aula, combinar a dinâmica da mesma, como por exemplo, dar o intervalo necessário para que os TILS possam fazer uma pausa na tradução e interpretação, prevista na normativa e atuação do TILS na UFSM (Pavão et al., 2015). Em sua prática os profissionais TILS utilizam a repetitividade nos movimentos e também da precisão dos mesmos para o desempenho de sua atividade laboral, podendo ocasionar LER/DORT (lesões por esforço repetitivo e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho).

De acordo com Silveira (2009), as principais doenças acometidas por trabalhadores são síndrome do túnel do carpo, tendinite do ombro, tendinite dos extensores e flexores, epicondilites, dor miofacial, síndrome do desfiladeiro torácico, e também dor difusa. Esses fatores podem comprometer o desempenho na realização das atividades laborais, como também na qualidade de vida desses indivíduos.

Diante disso, é possível identificar o quanto importante é a atuação deste profissional para efetivação da inclusão das pessoas com deficiência auditiva, que possui a LIBRAS como seu meio de comunicação. É necessário não negligenciar o cuidado necessário à saúde ocupacional desses profissionais, pois estão vulneráveis a possíveis agravos a saúde. Ao desenvolver a atividade laboral o profissional pode estar sujeito a riscos encontrados no seu local de trabalho, é importante que ocorra a atenção para os fatores que implicam na saúde e bem estar desse sujeito.

Para Lancmam et al. (2016) é necessário compreender o impacto da atividade laboral na vida do trabalhador, sendo ela um instrumento de potência biopsicossocial. Além disso, os autores acreditam ser importante entender o trabalho e os fatores que influenciam na saúde do trabalhador, para que possa ser realizadas intervenções visando a melhor qualidade de vida, e desempenho ocupacional desses sujeitos.

O Terapeuta Ocupacional como profissional que compreende a atividade laboral e sua ligação com o homem, e também os fatores que influenciam no bem estar do trabalhador, dispõe de diversos instrumentos de promoção a saúde e prevenção de adoecimento que podem ser incorporados no ambiente do trabalho. Esse profissional pode intervir tanto na reabilitação, adequação, adaptação, como também estar envolvido nas relações interpessoais no ambiente de trabalho, procurando promover um desempenho ocupacional satisfatório na relação empregado e empregador (COFFITO, 2015).

De acordo com Lancman et al. (2016), o Terapeuta Ocupacional como profissional que percebe o homem de maneira integrada, considerando além dos parâmetros físicos e instrumentais. Identifica também os elementos psicossociais, tal como as relações interpessoais, organização da atividade, rotina de trabalho, carga horária, ou seja, os fatores internos e externos que norteiam a vida do trabalhador.

CONCLUSÃO

Com base nas pesquisas encontradas na literatura é possível identificar a importância que o trabalho possui na vida do homem. Onde a partir dessa atividade o sujeito constitui-se como parte integrante de uma sociedade, que idealiza a produtividade. Em contraponto a essa ideologia consta na bibliografia estudos que percebem que a atividade laboral pode também estar associada a fatores negativos para a saúde do trabalhador, podendo refletir no exercício de sua atividade de trabalho e na sua qualidade de vida.

Por meio do estudo da historicidade dos TILS é possível identificar o percurso e as adversidades enfrentadas para a regulamentação da profissão. Como também os fatores associados à saúde ocupacional desse trabalhador, e assim realizar reflexões acerca das possíveis contribuições da Terapia Ocupacional como promotora de saúde. Percebe-se a importância de intervir na condição de saúde do trabalhador, pois quando se inicia a atividade laboral o sujeito está passível aos encargos que esse contexto exige. Assim mostra-se pertinente a intervenção nas circunstâncias negativas desse contexto, sendo

elas para minimizar os fatores adoecedores, promovendo saúde, visando fortalecer os aspectos positivos resentes no meio.

Conclui-se também que o tradutor intérprete de Língua de Sinais é essencial para tornar acessível a inclusão, participação e permanência do aluno surdo nas instituições educacionais. Sendo de extrema importância um cuidado para a saúde desse trabalhador que necessita de uma boa condição de saúde para desempenhar a sua atividade laboral com qualidade para o aluno surdo. Compreende-se também a necessidade do cuidado com a saúde dos TILS, onde o Terapeuta Ocupacional pode ser um mediador não apenas de um bom desempenho ocupacional e qualidade de vida, identificando fatores que influenciam nas habilidades ocupacionais do sujeito abrangendo os elementos psíquicos, físicos e sociais. Além disso, pode atuar no processo de prevenção do adoecimento e na promoção de saúde, sendo ele capaz de entender os fatores que constituem a formação do indivíduo auxiliando o trabalhador a ter a consciência da relação de sua atividade laboral com seu corpo e mente

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bruno. A Historicidade do TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: Do Anonimato ao Reconhecimento. **Revista de História**. Vol. 7, n. 13. Mato Grosso do Sul: 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2664>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

ARAÚJO, Rose. et al. **O exercício da tutela na Educação Inclusiva**. Cadernos UniFOA, edição nº16. Volta Redonda: 2011. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/revistas/index.php/cadernos/article/view/1060/925>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BAALBAKI, Angela. **Impacto do Congresso se Milão Sobre a Língua Dos Sinais**. Anais Do Xv Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasil: 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasil: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Brasil: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.

COFFITO. **Resolução Nº 459, de 20 de novembro de 2015**. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3220>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

DUARTE, Soraia Alves et.al. Surdez: Escola como instrumento de inclusão. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Orgs). **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://uniesp.provisorio.ws/fagu/revista/downloads/edicao52012/resenha01_libras.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LANCMAN, Selma. et al. **Saúde, Trabalho e Terapia Ocupacional, uma relação indissociável**. Revista Terapia Ocupacional Univ. São Paulo: 2016. p.1. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rto/article/view/119224/116633>>. Acesso em: 02 out. 2016.

NEGREIROS, Fauston, et al. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): Identidade Profissional e Papel Junto à Educação Especial**. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 1, nº. 03. Mossoró: 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/1696/916>>. Acesso em: 8 maio 2017.

PACHECO, Katia. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. ACTA FISIATR 2007; 14(4): 242 – 248. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=184>. Acesso em: 8 set. 2016.

PAVÃO, Silvia M. de O., et al. **Normatização e Atuação do Tradutor/Intérprete de Libras (Tils) da UFSM**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/documentos/Normativa%204%201.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

QUADROS, Ronice, et al. **Língua Brasileira de Sinais I. Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

QUADROS, Ronice. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ROSA, Andrea, et al. Central de Tradutores e Intérpretes a Inclusão no Ensino Superior Mediada Pela Língua de Sinais. **Rev. Saberes Univ**. São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/saberes/article/view/6954>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SANDER, Ricardo. **Tradutor/Intérprete de Libras: Um Caminho para a Acessibilidade**. VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina: 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-066.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SILVEIRA, Andrea Maria. **Saúde do trabalhador**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.p. 15. Cap 1. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/saude_trabalhador.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SILUK, Ana Cláudia Pavão et al. Ações e perspectivas para o atendimento educacional especializado no ensino superior. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado**: processos de aprendizagem na universidade. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

SOUSA, V. A importância do papel do intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comum. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n.20, p.168-181/2015. Disponível em: <<http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/635/462>> Acesso em: 10 jul. 2017.

STROBEL, Karin. **História Da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

UNESCO. Portal da Educação. **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: 24 ago. 2016.

Inclusão e acessibilidade promovidas pelas tecnologias educacionais em rede

Liliane Silveira Bonorino

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Itaqui, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. lilibonorino@gmail.com

Andreia Ines Dillenburg

Educadora Especial(UFSM) – Especialista em Gestão Educacional(UFSM) – Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação-TICS/UFSM – Mestre em Educação (UFSM) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. andreia.ines.d@gmail.com

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo de caso realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Itaqui, que consistiu na inclusão educacional de um acadêmico com deficiência mediada pelas tecnologias educacionais em rede. Nessa perspectiva, tem-se o seguinte problema de pesquisa: como as tecnologias educacionais em rede podem potencializar ações sob a luz de políticas de inclusão e de acessibilidade?

Para tanto, no blog educacional do “Projeto Unipatas” disponível na página www.unipatas.com.br, criou-se um personagem com deficiência física, o “Colunista Sidy”, que é um cachorrinho usuário de cadeira de rodas. A criação desse personagem surgiu a partir da inspiração em um dos integrantes do “Projeto Unipatas”, participante desta pesquisa, que também é deficiente físico e está por trás do “Colunista Sidy”, ou seja, escreve suas postagens, dando-lhe voz e vida sob a luz de preceitos advindos de políticas públicas de inclusão e de acessibilidade. Assim, essa pesquisa se desenvolveu a partir de ações de inclusão educacional desse acadêmico, bem como, através das postagens do “Colunista Sidy”, no blog educacional do “Projeto Unipatas”, oportunizou-se um espaço para disseminar questões de inclusão e de acessibilidade, que envolvam tanto os seres humanos, como também os animais.

Desse modo, a pesquisa objetiva evidenciar quais as potencialidades das tecnologias para expandir ações disseminadoras de questões inclusivas e de acessibilidade não só aos humanos, como também aos animais com deficiência.

Enfim, esse trabalho se justifica devido à sua relevância social e educacional em valorizar questões de inclusão e de acessibilidade a todos os seres vivos, uma vez que estes têm assegurados os seus direitos de viver em igualdade de condições nesta sociedade. A seguir, apresenta-se a metodologia e o embasamento teórico da pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia norteadora dessa pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, o qual, de acordo com Ventura (2007), volta-se para analisar o caso não apenas em si, mas pelo contexto no qual ele representa dentro do todo. Configura-se, assim, como pesquisa qualitativa, que, com base nas considerações de Flick (2009), depreende-se que esta emprega da sensibilidade para desvelar o estudo das relações sociais. Além disso, realizou-se uma análise documental relacionada a marcos regulatórios das políticas públicas de inclusão educacional e de acessibilidade.

Ainda, analisarem-se os dados produzidos com as postagens do “Colunista Sidy”

a partir da análise de conteúdo, que, segundo as concepções de Flick (2009), consiste em selecionar as partes mais relevantes para a questão de pesquisa. Assim, pretende-se evidenciar como as tecnologias educacionais em rede podem potencializar ações sob a luz de políticas de inclusão e de acessibilidade. Para tanto, realizou-se uma análise de conteúdo das quatro postagens desse personagem no blog “Unipatas”, ressaltando-se as suas principais ideias e concepções abordadas.

O personagem ‘Colunista Sidy’ foi criado inspirado em um dos integrantes do “Projeto Unipatas” da UNIPAMPA: o acadêmico, participante da pesquisa, que sofreu paralisia cerebral no seu nascimento e tem encefalopatia crônica não progressiva (CID G980.9), ou seja, dificuldade de locomoção e de movimentos involuntários dos membros inferiores e superiores. Assim como o acadêmico, o “Colunista Sidy” também tem deficiência e aborda em suas postagens temas como inclusão e acessibilidade para humanos e animais. Observa-se que a denominação do personagem foi o trocadilho com o nome do acadêmico, resultando, assim, em “Sidy”.

No processo de criação do personagem, o acadêmico participou da seleção de fotos da Internet de cachorros usuários de cadeiras de rodas, que pudessem espelhá-lo na forma de desenho. Após a seleção de um cachorrinho vira-lata usuário de cadeira de rodas, encaminhou-se a foto selecionada pelo acadêmico para a realização da arte do personagem, que ficou assim (Figura 01):



Figura 01: Personagem “Colunista Sidy”.

Descrição da imagem: Desenho com destaque ao centro de um cachorro usuário de cadeiras de rodas, ele é de pequeno porte, cor caramelo. O fundo é formado por tons quentes, na parte superior, a predominância da cor vermelha, na inferior, a cor amarela. Com traços humanos, sorri e com a pata dianteira esquerda sinaliza “OK”. Usa uma coleira amarela com um pingente, onde está escrita a letra “S”, que é a letra inicial do seu nome, Sidy. Abaixo do cachorro, tem-se a escrita “Colunista Sidy”.

Quanto às postagens do Colunista Sidy, de 24 de julho a 20 de novembro de 2016, o acadêmico realizou as seguintes produções: 1) “Viva à diversidade e às suas imperfeições: a história de perseverança do Colunista Sidy” 2) “Direito de viver e à liberdade”; 3) “Brinquedos quebrados”; e 4) “Borboletas cinzas”. As referidas postagens estão disponíveis no link <http://www.unipatas.com.br/search/label/Colunista%20Sidy>.

Após conhecer o “Colunista Sidy” e a metodologia empregada no presente

estudo, discorre-se acerca da possibilidade de promover políticas de inclusão mediadas pelas tecnologias educacionais em rede.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Com as tecnologias educacionais em rede, tem-se a possibilidade de expandir a comunicação e a educação em rede. Dessa maneira, por que não aproveitar as suas potencialidades para promover questões políticas e sociais de temas como inclusão e acessibilidade?

No que concerne a movimentos políticos e sociais, Garcia (2008) aborda, em suas reflexões, que estes partem da esfera global para a local e têm desafiado educadores, sociedade e as instituições, as quais ainda carecem de acesso a materiais mais concretos para a inclusão no ensino superior. Desse modo, por que não utilizar as tecnologias para promover movimentos políticos e sociais em rede?

Nessa perspectiva, ao utilizar um blog educacional como o do “Unipatas” e com a criação de um personagem, o “Colunista Sidy”, que aborda temas pertinentes à inclusão e à acessibilidade, tem-se o desenvolvimento de uma educação, que, mediada pelas tecnologias em rede, promove conscientização social, atingindo, assim, do contexto local ao mundial.

No que se refere à inclusão educacional, Menezes (2006) relata que esta representa a luta de uma parcela significativa da população mundial. Nesse sentido, Sasaki (2010), ao apresentar a inclusão social como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, traz questões relacionadas ao acesso a espaços anteriormente segregativos e a uma mudança na mentalidade das pessoas em relação à deficiência. Então, para “abrir a mente” diante dos outros seres diferentes, uma vez que ninguém é igual, considera-se que a eliminação de barreiras atitudinais poderá ser proporcionada pelas ações livres de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Quanto às políticas públicas, citam-se as seguintes: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); o Decreto nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004, que versa sobre a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2009); Portaria nº 0.597, de 31 de julho de 2012

(UNIPAMPA, 2012), que consistiu no Relatório Técnico “Inclusão e Acessibilidade na UNIPAMPA”; e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Na Constituição Federal de 1988, assegura-se “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. (BRASIL, 1988). Ao encontro dessas perspectivas, tem-se a postagem do texto intitulado “Direito de viver e à liberdade”, o qual enfatiza que todos os seres, humanos e animais, têm o direito de viver, respeitando-se as suas diferenças e superando-se os preconceitos.

No Decreto nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004, Art. 8º, inciso V, apresenta-se que, para promover a acessibilidade, tem-se a menção às tecnologias como ajuda técnica, conforme segue:

V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; (BRASIL, 2004).

Desse modo, vê-se que as tecnologias são reconhecidas como potencializadoras para promover acessibilidade. Então, por que não promover acessibilidade mediada pelas tecnologias?

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR 9050/2015 (BRASIL, 2015), no item 3.1.1, a acessibilidade é definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, quanto à acessibilidade, no blog “Unipatas”, através do personagem “Colunista Sidy”, mostrou-se que é possível oportunizá-la aos animais, assim como às pessoas com deficiência. Embora não exista um consenso do que seja acessibilidade, nessa pesquisa, trabalhou-se também com a perspectiva de Lorensi (2014), que remete a um ideal de “acessibilidade” no qual ultrapasse as questões de adaptação arquitetônica, legal e pedagógica.

Quanto a movimentos nacionais de políticas públicas inclusivas, cita-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de

discriminação”. (BRASIL, 2008). Sendo assim, após analisar alguns marcos regulatórios no escopo da inclusão e da acessibilidade, percebeu-se que, através das tecnologias educacionais em rede promovidas pelo Projeto “Unipatas”, realizam-se ações que vão ao encontro de políticas públicas inclusivas, visto que desenvolve ações de cunho social, político, cultural e pedagógico.

No escopo das tecnologias, tem-se o Decreto nº 6.949/2009, que institui a seguinte política:

- [...] g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;
- h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo. (BRASIL, 2009).

Do exposto, vê-se que há o incentivo para o acesso às tecnologias e para torná-las acessíveis. Dessa maneira, percebe-se que, nas práticas desenvolvidas pelo blog “Unipatas”, são implementadas ações nesse sentido, uma vez que oportunizou ao acadêmico com deficiência a sua inclusão educacional no que tange ao desenvolvimento, produção e disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação. Tal afirmativa é decorrente das seguintes considerações do participante da pesquisa acerca das atividades desenvolvidas no “Projeto Unipatas” com o personagem “Colunista Sidy”: “Penso que as atividades do projeto com o personagem ajudaram na minha inclusão dentro da universidade, no sentido que eu comecei a participar de um grupo de pessoas e mostrar minhas habilidades na área da tecnologia e escrita”. Com isso, evidencia-se não só a sua inclusão, como também a valorização das suas habilidades na área das tecnologias da informação e da comunicação, oportunizando-se, assim, o seu aprimoramento acadêmico.

Como política pública local, na UNIPAMPA, tem-se a Portaria nº 0.597, de 31 de julho de 2012, que se configurou como um elemento de colaboração à definição de uma política institucional de inclusão e acessibilidade dessa universidade (UNIPAMPA 2012). Nessa Portaria, como exemplo de ação local para a viabilização de inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA para o manuseio das tecnologias, constatou-se o comprometimento dessa instituição em projetar sistemas e tecnologias de informação e comunicação com acessibilidade entre seus requisitos (UNIPAMPA, 2012). O que vai ao encontro das ações inclusivas desenvolvidas pelo “Projeto Unipatas”, os quais são implementadas através da inclusão educacional do participante da pesquisa mediada pelas tecnologias educacionais em rede.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conforme expresso em seu Art. 1º, é uma

política pública “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015). Desse modo, ao proporcionar ações inclusivas mediadas pelas tecnologias educacionais em rede ao participante da pesquisa, foram desenvolvidas políticas públicas que migraram do campo legal para o atitudinal.

Portanto, compreende-se que a inclusão de pessoas com deficiência é um desafio na atualidade, o qual deverá migrar do campo legal para o atitudinal. Nessa perspectiva, ações que visem à conscientização são de relevância para estimular a implantação de políticas públicas, as quais possibilitem mais equidade entre todos os cidadãos. Na próxima seção, apresenta-se o blog como uma tecnologia educacional em rede com potencial para promover a inclusão.

BLOG: CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO

De acordo com Spadaro (2013), blog consiste num novo gênero de expressão, uma espécie de “diário na rede”, que permite a publicação de conteúdos de qualquer tipo, disponibilizados nesse espaço virtual em ordem cronológica. Já um blog educacional tem postagens com conteúdos de cunho educativo. E, no blog educacional “Unipatas”, nas postagens do “Colunista Sidy”, abordam-se conteúdos voltados para a inclusão e a acessibilidade de pessoas e animais com deficiência. Quanto ao trabalho educacional realizado em rede com o participante da pesquisa, que encaminhou por e-mail seus textos para serem publicados na seção do “Colunista Sidy”, realizou-se feedback contínuo, que, conforme Palloff e Pratt (2004), possibilita não só desenvolver a mediação e a orientação, como também uma estratégia para incentivar a sua autonomia e a sua autodescoberta. Assim, o estudante desenvolveu sua autonomia no processo de escrita, como também, ao aperfeiçoar-se nela e no trabalho com blog, autodescobriu as suas potencialidades para a comunicação em rede e o manuseio com as tecnologias.

Na política educacional, Veloso (2011, p. 80) afirma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “vêm se mostrando uma questão central, à medida que esta precisa integrar-se dinâmica e ao contexto contemporâneo”, bem como incorporadas e potencializadas nos processos e práticas educacionais. Dessa maneira, acredita-se que blogs educacionais podem ser utilizados com vistas a promover políticas geradoras de mudança de comportamento e ampliar as concepções acerca de acessibilidade e de inclusão social.

Nessa perspectiva, a realização dessa pesquisa oportunizou não apenas a inclusão educacional do estudante envolvido, como também expandiu, através das tecnologias educacionais em rede, uma educação voltada para a humanização das pessoas diante de questões sociais como inclusão e acessibilidade. Na próxima seção, discutem-se os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à análise de conteúdo, selecionaram-se as partes mais relevantes para a questão de pesquisa (FLICK, 2009), nas seguintes produções realizadas pelo acadêmico, sob o pseudônimo de “Colunista Sidy”: “Viva à diversidade e às suas imperfeições: a história de perseverança do Colunista Sidy”; “Direito de viver e à liberdade”; “Brinquedos quebrados”; e “Borboletas cinzas”.

No texto “Viva à diversidade e às suas imperfeições: a história de perseverança do Colunista Sidy”, o referido personagem expressa que: “Graças a essa perseverança, hoje vivo correndo com toda a liberdade e a brisa em meu rosto através de uma cadeirinha de rodas adaptada para cachorro” (SIDY, 2016). Sendo assim, percebe-se que há um exemplo de perseverança de um personagem que, através de sua acessibilidade oportunizada pela cadeira de rodas, conquistou a liberdade para correr novamente. O que vai ao encontro da promoção da acessibilidade como a possibilidade e a condição de alcance para a utilização dos espaços públicos (BRASIL, 2015).

No texto “Direito de viver e à liberdade”, apresenta-se a seguinte passagem:

Assim como não desistiram de mim e tive respeitado o direito de continuar a viver, faça o mesmo: você também pode dar essa chance para o seu animalzinho que, por ironia do destino, tenha ficado “imperfeito” para a sociedade, mas pode ter certeza que, para você, ele se tornou ainda mais especial. (SIDY, 2016).

Nessa passagem do texto, observa-se que há o incentivo à promoção de acessibilidade aos animais com deficiência, o que corrobora com os preceitos do Decreto nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

No poema “Brinquedos quebrados”, destacam-se os seguintes versos: “Vejo diferenças em mim e em você,/Nos outros, nos seres./Aqueles pensantes julgam ver mais/Naqueles julgados não pensantes./Então, vou continuar sendo irracional.../Um brinquedo quebrado,/Mas que faz criança feliz!”. (SIDY, 2016). Com estes versos, vê-se uma linguagem que faz da emoção sua forma de expressão, uma vez que abarca uma dimensão emocional-expressiva (SPADARO, 2013). Tal assertiva dá-se em virtude de que traz uma reflexão acerca dos seres não pensantes e dos julgados como “brinquedos

quebrados”, mas que fazem “criança feliz”. Desse modo, pode-se refletir acerca dos seres que têm deficiência, os quais, algumas vezes, podem ser julgados como “imperfeitos”. Com isso, abrem-se reflexões diante das diferenças existentes entre todos os seres, as quais, por sua vez, contribuem para a formação de “[...] uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]”. (BRASIL, 1988).

No texto “Borboletas Cinzas”, destaca-se o seguinte trecho:

Pessoas são como borboletas! Aquelas de cores vivas e vibrantes quando colocadas no jardim do preconceito, da não compaixão, do não respeito aos seres vivos. As cores lindas dessas borboletas se ofuscam, porque é apenas uma percepção visual, ou seja, estão presas às aparências, que, muitas vezes, as levam a ter preconceito apenas pelo que enxerga externamente, sem ter a percepção de perceber o que os olhos não veem. (SIDY, 2016).

Nesse trecho, aborda-se sobre a questão do preconceito, para tanto, faz-se uma analogia das pessoas às borboletas, que, quando “colocadas no jardim do preconceito”, ou seja, na sociedade, podem se ofuscar com a percepção visual, prendendo-se às aparências para julgar os outros. Assim, nessa postagem também se enfatiza a dimensão emocional-expressiva (SPADARO, 2013), uma vez que emprega uma linguagem expressiva, a fim de trazer reflexões a seus leitores acerca de questões como o preconceito, e a falta de compaixão e de respeito para com os seres vivos.

Com relação ao *feedback* do estudante envolvido acerca das atividades realizadas como o personagem “Colunista Sidy”, o acadêmico considerou o seguinte: “Contribuí mais para o senso crítico na escrita poética; como eu vejo a relação homem e natureza; minha responsabilidade com vida em meu redor, pois vejo que cada um pode contribuir de alguma forma para melhorar a comunidade onde vivemos”. Desse modo, constatou-se que ocorreu uma inclusão educacional, a qual contribuiu para o aprimoramento da escrita e do desenvolvimento pessoal e social desse estudante. Além disso, o participante da pesquisa considerou que também contribuiu para o seu conhecimento com blogs e o seu lado poético da escrita, como também para o seu pertencimento à comunidade acadêmica.

Segundo o participante da pesquisa, isso “proporcionou seu olhar sobre sua pessoa diante da comunidade acadêmica”, sentindo-se parte dela, uma vez que anteriormente, o acadêmico ainda não havia tido a oportunidade de se engajar em projetos na UNIPAMPA. Dessa forma, evidencia-se sua inclusão educacional através das ações desenvolvidas no Projeto Unipatas, colaborando, assim, para a implementação da política pública local dessa universidade (UNIPAMPA, 2012). Com as produções realizadas através das postagens do “Colunista Sidy”, observou-se que foi oportunizado um espaço de aprimoramento acadêmico do participante da pesquisa, uma vez que

essas atividades ampliaram a participação do estudante nas diversas esferas sociais, que vai desde o contexto acadêmico até as redes sociais.

Portanto, a partir da análise das produções realizadas pelo participante da pesquisa, sob o pseudônimo de “Colunista Sidy”, percebeu-se que, através das tecnologias educacionais em rede, como blogs educacionais, pôde-se promover a inclusão educacional do estudante envolvido. Dessa forma, pode-se concluir que é possível desenvolver ações sob a luz de políticas de inclusão e de acessibilidade.

CONCLUSÃO

Com a realização dessa pesquisa, verificou-se que a inclusão pode ser promovida por políticas públicas e ações mediadas por tecnologias educacionais em rede. Ainda, constatou-se que essa pesquisa contribuiu não só com a inclusão do estudante com deficiência, como também no aprimoramento da sua escrita acadêmica, do seu senso humano e social, e do seu conhecimento diante das tecnologias.

Portanto, com essa pesquisa, por meio das tecnologias educacionais em rede, ao promover ações disseminadoras que informem sobre inclusão e acessibilidade, como foi realizado pelo blog educacional do “Projeto Unipatas”, evidenciou-se uma das alternativas viáveis-possíveis para contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS **NBR 9050/2015**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

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

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

LORENSI, V. M.. **A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância**. 2014. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MENEZES, E.da C. P. de. **Informática e Educação Inclusiva: discutindo limites e possibilidades**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2006. 1 v. 130 p.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 20102.

SIDY, C. Viva à diversidade e às suas imperfeições: a história de perseverança do Colunista Sidy. In: **Blog Unipatas**, 24 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.unipatas.com.br/2016/07/viva-diversidade-e-as-suas-imperfeicoes.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Direito de viver e à liberdade. In: **Blog Unipatas**, 14 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.unipatas.com.br/2016/08/direito-de-viver-e-liberdade.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Brinquedos quebrados. In: **Blog Unipatas**, 15 out. 2016. Disponível em: <<http://www.unipatas.com.br/2016/10/brinquedos-quebrados.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. Borboletas cinzas. In: **Blog Unipatas**, 20 nov. 2016. Disponível em: <http://www.unipatas.com.br/2016/11/borboletas-cinzas_20.html>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SPADARO, A. **Web 2.0: redes sociais**. São Paulo: Paulinas, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Portaria n. 0.597, de 31 de julho de 2012**. Inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA.

VELOSO, R. **Tecnologias da informação e da comunicação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**. 2007. p. 383-386. Disponível em: <http://www.rbconline.org.br/wp-content/uploads/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Inclusão educacional: desafios e possibilidades do ensino colaborativo

Camila Portella Mendonça

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

Joyce Santiago de Moraes

Acadêmica do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). santiagojoyce@outlook.com

Alana Claudia Mohr

Orientadora do trabalho. Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). alanamohr.ufsm@gmail.com

O presente trabalho é resultado do Estágio Supervisionado em Dificuldade de Aprendizagem, o qual foi executado pelas acadêmicas no sexto semestre do curso de Educação Especial Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim, pretende-se apresentar sobre um período específico de observações realizadas com alunos com dificuldades de aprendizagem em um Programa de atendimento, assim como as intervenções realizadas durante o período de estágio, de forma a se investigar se de fato as políticas de inclusão educacional e acessibilidade estão sendo efetivadas.

Nesse contexto, as observações e intervenções ocorreram em um programa em que oferece atendimento especializado para alunos da rede municipal de Santa Maria – RS. E, além disso, também foi possível a realização do ensino colaborativo nas escolas em que os alunos atendidos no programa municipal e no estágio estão matriculados regularmente, sendo essas Escolas no município de Santa Maria, em que denominaremos, Escola 1 e Escola 2.

É importante salientar que as dificuldades de aprendizagem não comportam mais o público alvo da educação especial, dessa forma, esses alunos não recebem atendimento educacional especializado em suas escolas, e, portanto, o programa em que participam, vem no sentido de abarcar e atender esse alunado, visando a minimização de suas dificuldades.

Desse modo, através das visitas nas escolas dos alunos e acompanhamento nos atendimentos, foi possível visualizar de melhor forma os desenvolvimentos de ordem acadêmica e/ou socioemocionais dos alunos em mais de um ambiente. Nesses espaços, nos foram possibilitados o contato com os professores da sala comum, os educadores especiais das escolas e do programa Municipal, os pais e os próprios alunos, tal como, seus relatos a fim de contribuir com o resultado final de trabalho de estágio.

Nesse processo de intervenção que compuseram o estágio foram atendidos dois alunos, uma menina a qual chamaremos de ME (11 anos) e um menino que nomearemos como JV (13 anos), ambos com diagnóstico de dislexia. Esses alunos estão matriculados em Escolas do município de Santa Maria-RS, respectivamente, na Escola 1 e na Escola 2, na qual só a primeira escola possui educadora especial. Vale-se salientar que o estágio foi realizado no ano de 2016, assim, esses dados correspondem a esse respectivo ano.

Nesse sentido, esse trabalho busca abarcar aspectos do desenvolvimento notados nos alunos com dificuldades de aprendizagem, além de discutir a importância de se pensar e discutir políticas públicas educacionais específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem a fim de garantir um atendimento especializado a estes alunos, pois percebe-se que muitas que muitas ainda são as barreiras para se chegar a

uma educação inclusiva satisfatória.

CARACTERIZANDO ALUNOS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS

O estágio foi realizado no Programa de Atendimento Especializado Municipal, a instituição contém uma educadora especial, uma pedagoga, uma psicopedagoga, um psicólogo e uma fonoaudióloga.

O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação de Santa Maria, desde o ano de 2010, que recebe crianças e adolescentes do 1º ao 9º que estudam em escolas municipais. O objetivo dos atendimentos é ser referência no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem, procurando a constituição do trabalho em rede colaborativa, a fim de garantir aos alunos o direito ao aprendizado.

Os encaminhamentos dos alunos devem ser realizados pelas equipes diretivas das escolas em que, posteriormente, ficarão em uma lista de espera. Esses alunos quando chamados, entrarão numa espécie de triagem e só então terão suas vagas garantidas nesse programa de atendimento, tanto na saúde quanto na educação. Assim, as intervenções realizadas nesses espaços com os alunos seguiram os trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos, sendo que as professoras desse programa Municipal sempre estiveram cientes dos planejamentos em que puderam contribuir com sugestões e atividades.

As intervenções como ensino colaborativo, que visa, o ensino do educador especial com apoio do educador da sala de aula comum, foram realizadas em duas escolas, uma delas, a Escola 1, fica no Bairro Carolina, Santa Maria. A Escola recebe alunos de 1º ao 9º ano, ainda conta com 23 professores, três funcionários e uma merendeira. A escola disponibiliza nove salas de aula, sala de direção, quadra de esportes, cozinha, sala de professores, em que também fica a sala de vídeo, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de um laboratório de informática, porém esse se encontra desativado.

A segunda escola em que foi feita o ensino colaborativo, foi a Escola 2 situada no bairro São João do município de Santa Maria-RS. A Escola atende da pré-escola ao 4º ano, tendo o total de 110 alunos e 6 professores, não possuindo educadora especial. A escola é estruturada com 3 salas de aula, sala de direção, sala da secretaria, uma cozinha, banheiro dentro do prédio e banheiro adequado a educação infantil. Por fim, a escola se localiza em um bairro de classe média baixa e atende o público local.

Com relação aos alunos, o aluno JV iniciou seus estudos em 2009, na Escola 2, a

escola não possui atendimento educacional especializado (AEE), pois não há educadora especial. Por isso, o menino frequenta desde 2011 o atendimento no programa Municipal. O aluno frequentava o 4º ano em 2016, sabendo-se que repetiu uma vez no 2º ano e duas vezes no 3º. A mãe afirmou notar as dificuldades do filho desde a pré-escola, além de perceber sua falta de atenção na realização de atividades comuns, como por exemplo, olhar desenhos na televisão.

O aluno foi encaminhado ao programa, devido as grandes dificuldades apresentadas no campo da linguística (leitura e escrita), sendo atendido há cinco anos pelo centro de atendimento. Porém, só se obteve o diagnóstico de dislexia no ano de 2015. Com relação aos comportamentos apresentados, JV se caracterizou como uma criança mais introvertida, que só fala quando solicitado ou por insistência, porém muito focado nas atividades propostas. O aluno faz parte de uma turma com número de alunos reduzidos, porém não são realizadas adaptações de atividades para ele, fazendo com que seus momentos de aprendizagens mais significativos sejam nos atendimentos especializados do Programa. Possui facilidade com números, sendo capaz de identificar algoritmos e efetuar contas matemáticas (adição).

Os problemas de ordem acadêmica observados em JV, foi sua dificuldade na leitura e na escrita, característicos da dislexia. Desse modo, através das observações e intervenções que foram realizadas ao longo desse ano, foi possível constatar que o menino possui dificuldades em reconhecer a que letras os sons das sílabas que lê correspondem, ocorrendo também a troca de algumas letras, como por exemplo, confunde o "T" pelo "P" e o "A" pelo "O", e vice-versa.

A aluna ME estuda na Escola 1, a menina recebe atendimento educacional especializado na sua atual escola uma vez por semana e iniciou no final do ano de 2015 seu atendimento no programa Municipal. Ao ingressar o ensino fundamental, que a aluna teve o diagnóstico de dislexia.

A partir desse momento, a mãe detalhou sua jornada de luta para ter acesso aos direitos de atendimento da filha, as batalhas que enfrentou e os sofrimentos que a menina passou com alguns professores que não entendiam e/ou não aceitavam suas dificuldades de aprendizagem, incluindo episódios de humilhação em público, o que teria afetado o psicológico da criança. Quanto às reprovações, teve duas no terceiro ano.

ME apresentou um comportamento extrovertido, sendo bastante comunicativa, mas também distraída durante a realização das atividades. No Atendimento Educacional Especializado (AEE) a aluna foi apontada como pouco frequente pela educadora especial

de sua escola, pois esse acontece no contraturno. Na sala comum, a aluna ME está em uma turma agitada e de muitos alunos, os quais estão inseridos em um espaço reduzido, o que dificulta a professora atender a todos individualmente. Porém, a professora tem atividades específicas para a aluna, direcionando para suas dificuldades com a leitura e escrita.

A aluna demonstra muita insegurança ao realizar as atividades, dando justificativas para não realizá-las. Percebe-se que o medo de errar é muito presente na aluna, que trás consigo uma babagem de muito sofrimento escolar. Quanto a problemas de ordem socioemocional, foi relatado pela mãe de ME, que sua filha passou por um período escolar difícil, pois era desmotivada pela professora, fazendo com que a criança não tivesse vontade de ir às aulas, desencadeando momentos de grande nervosismo. Também se percebeu uma imensa preocupação da menina em reprovar novamente.

A aluna possui dificuldades na leitura e na escrita, em que observaram que a menina não reconhece o som de algumas sílabas, como a troca do “T” pelo D”. Realiza as atividades propostas com auxílio para finalizá-las, é uma criança dedicada, mas que se distrai facilmente por ser muito agitada e comunicativa.

OS DESAFIOS DO ENSINO COLABORATIVO FRENTE AOS ALUNOS DA INCLUSÃO

O atual cenário da educação brasileira se caracteriza por um momento de grandes dificuldades, o que atinge diretamente a todos envolvidos, principalmente os alunos da rede pública. Vale-se destacar alguns fatos que caracterizam esse período, como por exemplo, a crise econômica, que apesar de ter tido seu indício alguns anos antes, atingiu fortemente o Brasil no ano de 2016. Houve também nesse mesmo ano, o impeachment da presidente Dilma Rousseff, que foi aprovado no dia 31 de agosto pelo plenário do Senado, sendo aprovado por 61 votos favoráveis e 20 contrários.

O ano que já havia sofrido cortes em vários setores, como na economia, saúde e outros, após o impeachment da presidente Dilma e posse do então vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente, se caracterizou por um dos períodos mais críticos na educação. Um exemplo é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que estabelece um limite para os gastos públicos pelos próximos 20 anos, ato que afeta diretamente a educação pública.

Assim, percebe-se a defasagem constante do ensino, as carências tanto de questões físicas/estruturais quanto de professores, sendo essas pela fragilidade da

formação docente, inicial e/ou continuada, entre tantos outros fatores, como questões políticas e sociais que interferem no funcionamento de toda rede de ensino.

Dessa forma, vale-se salientar que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), esta apresenta que:

[...]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 [...].

Ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem não fazem parte desse público, tirando-os o direito de reivindicarem por atendimentos educacionais especializados (AEE) que foquem em sua melhoria na qualidade de ensino. Desse modo, o programa Municipal tem como objetivo a realização desse trabalho, e junto as parceria estabelecidas, como foi no caso no ano de 2016, trabalhar em conjunto para que o desenvolvimento educacional desses alunos se desse de forma plena e satisfatória.

O desenvolvimento desses alunos tem estreita relação ao trabalho de ensino colaborativo que foi realizado na Escola 1 e na Escola 2, que contou com o trabalho em conjunto das estagiárias como mediadoras, juntamente com a parceria das professoras da sala comum. Assim, Honnef (2013, p. 16) esclarece que:

A Bidocência, ou o ensino colaborativo, mostra-se hoje uma alternativa possível de ser alcançada, desde que se dispense especial atenção a como isso acontecerá. Deve-se considerar, entretanto, que por meio da gestão educacional e escolar seja possível, à escola como um todo e aos professores, em particular, a realização desse trabalho e ainda a ação deste grupo para tal.

Ou seja, o ensino colaborativo trata-se de um trabalho articulado, em que dois profissionais, professor da classe comum e o educador especial, trabalham em parceria, planejando e desenvolvendo maneiras de atender ao grupo, de forma com que trabalhe as especificidades de todos os alunos da turma. Porém, a efetividade desse trabalho só é garantida quando existe um envolvimento geral no ambiente escolar em que o aluno está inserido, desde os professores até os membros da equipe diretiva.



Figura 01: Imagem dos alunos durante o ensino colaborativo na Escola 2.

Fonte: Imagem registrada pela estagiária durante a aula.

É possível perceber o quanto esse contato é dificultoso, pois são inúmeros casos de professores que resistem a essa modalidade de ensino, sendo esses por variados motivos, como por exemplo, justificarem o não atendimento para esse aluno por sua formação não ser específica para isso, à falta de tempo para a preparação de planejamentos, entre outros, o que muitas vezes, resulta no fracasso escolar. Nesse mesmo viés, Honnef (2013, p. 51) também destaca que:

A educação especial nas escolas e classes regulares vem implicando mudanças na cultura escolar. Tais mudanças podem ser vistas como ameaçadoras em um primeiro momento, visto que o desconhecido representa riscos. Assim, em cada espaço escolar, é preciso descobrir estratégias para que a educação especial que promova ensino-aprendizagem aos alunos possa se efetivar.

Com isso, sabe-se que esse trabalho articulado exige uma preparação em conjunto de ambos profissionais, um espaço disponibilizado pela escola para que os mesmos possam conversar e planejar, e como resultado, aconteça o aperfeiçoamento desses profissionais.

Porém, mesmo diante das dificuldades podem-se perceber os benefícios que esse trabalho trás, tanto para os professores, quanto para os alunos, pois através desse trabalho conjunto, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) conseguem interagir de melhor forma e a turma passa a aceitar as diferenças, o que torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais satisfatório.

A partir disso, foi realizada a proposta de intervenção da bidocência em duas escolas, em que as estagiárias dividiram-se, cada uma realizando a inserção uma vez por semana nas escolas, em que se procurou unir teoria e prática, trabalhando sempre

em conjunto com as professoras regentes, objetivando-se não só o desenvolvimento educacional dos alunos, mas também social, além de trabalhar seus aspectos psicológicos.

CONCLUSÃO

A partir da realização desse trabalho, pôde-se constatar alguns pontos, sendo eles negativos e também positivos, durante a realização do estágio. Com relação ao Programa Municipal, espaço em que foi disponibilizado para os atendimentos educacionais especializados, a maior dificuldade foi com relação a sua estrutura física, precisando muitas vezes improvisar e se adaptar ao que era disponibilizado.

Os pontos positivos observados nesse mesmo local foram a boa recepção da equipe do programa, que abriu o espaço para que fosse possível a realização das intervenções. Além do fato, da oportunidade de participar de atividades de formação promovidas por esse mesmo programa, o que só acrescentou nas práticas desenvolvidas.

As práticas no ensino colaborativo foram de extrema importância, cabendo salientar que em ambas as escolas as estagiárias foram sempre bem recebidas, tendo auxílio da coordenação das escolas e das professoras das turmas envolvidas, o que possibilitou um excelente trabalho em conjunto. As professoras estavam sempre presentes durante o período de inserção, contribuindo e apoiando nas explicações e atividades desenvolvidas.

Todos os fatores mencionados acima influenciaram tanto negativamente como também positivamente nas atividades desenvolvidas ao longo desse estágio. Enfatizando a aprendizagem dos alunos, JV foi um grande destaque, mesmo apesar do pouco tempo de atendimento, alguns ficando também restritos em função dos feriados, realizou avanços muito significativos. ME respondeu de forma intermediária às práticas, porém acredita-se que isso tenha acontecido, devido ela estar em um período de grande abalo emocional por ter conhecimento de sua provável reprovação escolar.

As inserções de estágio permitiram que fossem vivenciados momentos até então desconhecidos, muitas vezes, se precisou trabalhar com improvisações e até mesmo alterações dos planejamentos, fatos que se repetem em diversas escolas de nosso país, devido à carência que sofrem, sejam por falta de materiais didáticos, alimentos, itens de limpeza, etc. Também nota-se que a educação inclusiva possui muitos obstáculos para que se efetive, pois muitas são as dificuldades por parte de toda equipe escolar para entender e atender corretamente os alunos, de acordo com suas especificidades.

Assim, ainda há um longo caminho a ser percorrido, necessitando de políticas públicas que contemplem as Dificuldades de Aprendizagem, pois esses alunos ainda estão presentes nas escolas, necessitando de um suporte para desenvolverem significativamente, além da oferta de formação continuada para que os professores da sala comum saibam articular seus trabalhos pedagógicos de forma a contemplar todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

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

HONNEF, Cláucia. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Santa Maria, RS, 2013.

Ingresso e permanência de estudantes cotistas no ensino superior: um constante desafio

Maria Rita Py Dutra

Universidade Federal de Santa Maria. mrpy54@gmail.com

Andressa Duarte

Universidade Federal de Santa Maria. andressaduarte.m@gmail.com

Kelara Menezes da Silva

Universidade Federal de Santa Maria. kelara.silva@gmail.com

Rosane Brum Mello

Universidade Federal de Santa Maria. rosanebm_rs@hotmail.com

O debate sobre adoção de cotas para estudantes negros acessarem o ensino superior foi intensificado no final dos anos 90, quando a invisibilidade desses estudantes nas universidades públicas se tornou gritante, causando até certo mal estar entre os próprios docentes, que passaram a denunciar o confinamento racial existente no ensino superior, inclusive afirmando que as formulações teóricas sobre relações raciais no Brasil eram racializadas, por terem sido formuladas por professores não negros, como foi o caso do Professor da Universidade de Brasília José Jorge de Carvalho (2005-2006), que ao realizar estudos sobre a composição racial dos professores das universidades públicas, constatou que 90% deles eram brancos.

Por outro lado, reconhecemos o importante papel do Movimento Social Negro (MN) brasileiro, desde sua nascente, que apontava o acesso à educação como fundamental, para superar as desigualdades sociais. Em 1930 vamos encontrar o MN fundando a “Frente Negra Brasileira” (FNB), sob a liderança de José Correia Leite, primeira organização negra com abrangência nacional, visando a integrar o negro na estrutura de classes. Tal organização banida no Governo Vargas, no Estado Novo (1937-1945). A FNB ofereceu a seus integrantes escolas, com um currículo que contemplava a formação político-social, moral e cívica, música, línguas e história, segundo Ribeiro (2001, p. 32) para estimular o negro a lutar para ingressar no ensino superior, acessando assim, não só o conhecimento, mas também a política.

Em 1938, ocorreu o Congresso Afro-Campineiro organizado por Abdias do Nascimento e outros colaboradores, denunciando o racismo sofridos por negros (na época denominados pretos e mulatos). Abdias do Nascimento, em 1940, foi preso e encaminhado à Penitenciária do Carandiru, por não se curvar a agressões racistas. Na prisão, Abdias criou o “Teatro do Sentenciado”. Ao deixar a prisão, em 1944, fundou no Rio de Janeiro, o TEN - “Teatro Experimental do Negro”, por não aceitar assistir atores brancos, “caitados de preto”, segundo ele, representando personagens negros, como foi o caso da peça “O Imperador Jones”, encenada no Teatro Municipal de Lima, Peru. Abdias ficou inconformado em assistir um ator branco, representar as agruras do personagem negro Brutus Jones. Para Abdias, tal personagem seria bem melhor interpretado, se fosse um ator negro. Por outro lado, lembrava que no Brasil jamais assistira atores negros representando papéis de destaque, e tendo como propósito trabalhar pela valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte, lançou a ideia da criação de um grupo teatral, cujos componentes foram arregimentados entre empregadas domésticas e operários, quase todos analfabetos. Abdias defendia que os negros precisavam passar da categoria de figurantes, para a de protagonistas, sujeitos

e heróis das histórias que representassem (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Em meados do ano 1978, foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), mais tarde denominado apenas Movimento Negro Unificado (MNU), como resultado da luta antirracista, denunciando a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra, como registra Domingues (200, p. (114). Em 1982, quando da aprovação de seu Programa de Ação, o MNU defendia como reivindicações “mínimas”:

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

As reivindicações elaboradas por negros em 1930 permaneciam atuais e não resolvidas em 1997, e a educação continuava na pauta do movimento, mesmo reconhecendo que a luta antirracista era indissociável da luta de classes no enfrentamento do capitalismo. Contudo é no final dos anos 90, mais precisamente em 1997, que o MEC divulgou o percentual de estudantes negros matriculados em cursos superiores: 2,2%, um dado considerado alarmante; dez anos depois, esse percentual subiu para 4% de negros. Por faixa etária, os dados informam que o percentual de jovens pretos, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8%; o de pardos, 2,2%. O baixo índice de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras indicava que algo precisava ser feito. É nesse período que o debate sobre ações afirmativas por meio da reserva de vagas, avoluma-se.

AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI DE COTAS

Ações ou políticas afirmativas são “medidas públicas ou privadas que tem como objetivo reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades”, registra a publicação do Ibase (2008, p. 7). As ações visam construir um patamar de inclusão, de igualdade de oportunidades, evitando a perpetuação de situações de desvantagem. O principal objetivo das ações afirmativas é dar um novo significado à noção de justiça social (IBASE, 2008, p.29).

O Estado brasileiro, tendo em vista a promoção da igualdade entre desiguais lança mão de mecanismos para que todos alcancem idêntico nível, pois não se pode

tratar igualmente os desiguais, evitando-se assim, a perpetuação da desigualdade.

A ação afirmativa busca garantir o acesso de grupos ao mercado de trabalho, a cursos superiores ou a posições de chefia. Tais ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente, a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Para o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2005) as ações afirmativas destinam-se a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade material, isto é, deve-se dar tratamento diferenciado a grupos de pessoas, ao contrario do princípio da igualdade formal, que proclama o mesmo tratamento a todas as pessoas, por serem iguais.

Na UFSM, a adoção da política de cotas ocorreu a partir do Vestibular/ 2008, quando da aprovação da Resolução 011/2007, que previa 10% de vagas para candidatos afro-brasileiros, 5% de vagas para candidatos portadores de necessidades especiais, 20% das vagas para alunos provenientes de escolas e 5 vagas suplementares para indígenas, e de prever que os candidatos autodeclarados afro-brasileiros deveriam redigir uma declaração sobre seu pertencimento racial.

O sistema de cotas para ingresso no ensino superior de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com necessidades especiais, ou a Lei de Cotas foi aprovado em 29 de agosto de 2012 - Lei Federal nº 12.711/2012, estabelece o sistema de cotas raciais e sociais para ingresso nas 59 Universidades Públicas Federais e nos 38 Institutos Técnicos Federais de todo o País, prevendo a reserva de no mínimo 50% de vagas, por curso e turno, para estudantes oriundos de escolas públicas (EP) de nível médio ou da educação de jovens e adultos, para acesso ao ensino superior ou de ensino fundamental, para ingresso nos Institutos Técnicos. Essa lei estabelece que a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem poderá ser utilizado como critério para ingresso no ensino superior. É uma lei com conotação social, visa primeiro a reserva de 50% de vagas para dos estudantes egressos de escola pública (EP); a seguir o legislador discrimina a forma como será feita essa reserva, tendo como norte a renda familiar per capita: as vagas serão subdivididas considerando a origem do aluno: escola pública e a renda familiar per capita. Metade para egressos de escolas públicas com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Somente depois, no Art. 5º vai aparecer a conotação racial:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (LEI 12.711/12).

A lei não esqueceu os estudantes afro-brasileiros, agora denominados pretos e pardos, mas a questão étnico-racial aparece depois da social. Na UFSM, as mudanças no sistema de ingresso o aumento para 50% de cotas para alunos de escolas públicas, adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), do MEC foram aprovadas na reunião extraordinária, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), em maio/2014. Respeitando a autonomia administrativa, ficou estabelecido que 60% das vagas reservadas a cotistas ficariam com egressos de escolas públicas (Cota EP); em que a metade foi destinada a egressos de Escola Pública Cota Social (EP1) alunos com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; e EP2 para aqueles candidatos com renda superior a 1,5 salários mínimos. Os demais 40% seriam destinados a pretos, pardos e indígenas (Cota EPA), subdivididos EP1A, para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e EP2A, para candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos. Para a Cota B, pessoa portadora de necessidades especiais ficou 5% de vagas e 14 vagas para indígenas.

No Vestibular/2008 ingressaram pelo sistema de cotas 499 estudantes, assim distribuídos conforme as modalidades previstas: 61 afro-brasileiros (Cota A); 10 candidatos com deficiência (Cota B) e 428 estudantes oriundos de escola pública. O percentual de cotistas negros ingressantes foi de 12,22%. No ano seguinte, esse número expandiu, alcançando 930 novos ingressantes, sendo 276 estudantes pretos, pardos e indígenas, 48 candidatos com deficiência; 604, egressos de escola pública e 2 estudantes, oriundos da reserva indígena. Naquele ano, 11,86% dos estudantes ingressantes foram cotistas negros e 64,94% de cotistas de escola pública. Gradativamente os números aumentavam e de 2008 a 2015 houve uma alteração substancial na composição étnica dos estudantes da UFSM, como podemos conferir na Tabela 1, que discrimina a entrada de cotistas por modalidade, havendo três colunas referentes a cotistas negros: a Cota A, EP1A e EP2A, além de apresentar os totais de cada modalidade de cota.

Tabela 01 – Ingressantes por cota e ano na UFSM - 2008 a 2015.

ANO DE INGRESSO	A	B	C	D	EP1	EP2	EP1A	EP2A	TOTAL	%
2008	61	10	428	-	-	-	-	-	499	
2009	276	48	604	2	-	-	-	-	930	
2010	220	44	695	3	-	-	-	-	962	
2011	299	46	869	-	-	-	-	-	1214	
2012	313	36	926	5	-	-	-	-	1280	
2013	-	21	-	7	474	645	166	115	1428	
2014	-	17	-	9	434	426	190	123	1199	
2015	-	45	-	20	642	626	240	201	1774	
Total	1169	267	3522	46	1550	1697	596	439	9286	
Total (%)	12,59	2,87	37,93	0,49	16,7	18,27	6,42	4,43	100	

(*). Certames regidos pelo acesso Res. 011/2007.

(**) Ingresso Presencial.

(***) Somatório total do ano.

Fonte: Relatório de Dados AFIRME (dezembro, 2015) – CPD 2015 – TABELA 10.

Constatamos que dos 9.286 estudantes ingressantes de 2008 até 2015, 6769 são alunos egressos de escolas públicas e 2204 são cotistas étnicos, sendo que destes, 1169 ingressaram pela Cota A (afro-brasileiros), e 1035, PPI, pela modalidade EP1A e EP2A. No mesmo período ingressaram 267 estudantes com deficiência e 46 indígenas.

Em menos de 8 anos, houve um salto percentual de 1,6% para 23,73% de estudantes pretos, pardos, ou indígenas, compartilhando cursos e dependências nessa Universidade. Ao lado do acesso desses novos estudantes, aparecem os números que muito nos preocupam, os percentuais do fracasso, da evasão escolar. Na época, os dados de que dispúnhamos referiam-se ao ano de 2014, quando 4.036 estudantes ingressaram na UFSM e 715 evadiram. Dos ingressantes, 1376 eram cotistas: 971 egressos de escolas públicas (70,56%) e 361 ingressaram pelas cotas étnicas (26,23%). Os números da evasão indicam que 14,52% (141) dos estudantes de EP evadiram e 18,28% (66) cotistas étnicos. Dentre os cotistas étnicos, isto é, pretos, pardos e indígenas houve 58 abandonos, 7 cancelamentos e 1 desistência. Por outro lado, na modalidade Universal a evasão foi de 22,5%.

As informações quanto ao Vestibular/ 2015, dão conta de que 4.211 estudantes ingressaram, sendo 2.344 na modalidade Universal e 1.867 estudantes cotistas. Houve uma evasão de 240. Na cota de EP ingressaram 1337 e evadiram, 59 (4,41%). Entre os estudantes cotistas étnicos, ingressaram 565 estudantes e evadiram 21 (4,51%). Já na modalidade Universal, houve uma evasão de 7,09% (155 estudantes).

Apesar de os números referentes à retenção/reprovação de estudantes da UFSM, à época, não estarem disponíveis, sabemos que desde o início da adoção da

política de cotas o índice de evasão ficava em torno de 10%. Entendemos que falar de fracasso escolar, é falar de retenção/reprovação, é falar de evasão escolar. Por evasão entendemos aqueles casos contabilizados como abandono, cancelamento ou desistência, não considerando a repetência. Não basta garantir o ingresso de estudantes pobres, negros, indígenas ou com deficiências. Precisamos de uma Escola Justa, como propõe Dubet (2004, p. 542), ressaltando que as desigualdades sociais incidem sobre as desigualdades escolares.

Daí a importância das instituições de Ensino Superior pensarem mecanismos de garantia da permanência do estudante cotistas, como aconteceu na UFSM, que ao adotar cotas, propunha um Programa Permanente de Acompanhamento e Apoio Sociopedagógico a estudantes cotistas e não cotistas, com o propósito de atuar na evasão e reprovação, minimizando as carências educacionais oriundas da educação básica, conforme consta no RELATÓRIO ANUAL (2014, p. 26). Reiteramos que a educação não é neutra, e garantir a permanência de estudantes cotistas é um desafio, em uma universidade até então branca.

Na França, em 1984, a “Universidade Paris 8” efetivou a “reforma dos primeiros ciclos universitários”, em virtude dos elevados índices de insucesso e de resultados medíocres. Para o professor Coulon (2008), daquela universidade, esses índices se devem ao enfraquecimento do sistema de informação e de orientação, inexistência de uma pedagogia universitária, distanciamento e individualismo dos professores-pesquisadores, percepção equivocada de que a universidade é extensão do curso secundário, estabelecimento de uma nova relação com o saber, por parte dos estudantes, havendo uma carência de referência a textos básicos do pensamento e o estabelecimento de uma cultura da imediatividade, aparentemente produtiva, em curto prazo, além de práticas discursivas inoperantes (COULON, 2008, p. 21).

Ao garantir o acesso do estudante, a Lei das Cotas deveria criar mecanismos para garantir a permanência desse estudante no ensino superior. A Resolução 011/2007 propunha um Programa Permanente de Acompanhamento e Apoio Sociopedagógico de estudantes cotistas e não cotistas, visando à sustentabilidade educacional, com o fito de atuar na evasão e reprovação, minimizando as carências educacionais oriundas da educação básica (RELATÓRIO ANUAL, 2014, p. 26). Há que não se esquecer que a educação não é neutra, e garantir a permanência de cotistas étnicos é um desafio, em uma universidade até então branca. Entendemos que a Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED, através dos seus três Núcleos; de Acessibilidade, de Aprendizagem e de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas busca dar conta dessa

demanda.

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem oferece atendimento aos estudantes da UFSM, com atendimento educacional especializado, em parceria com o Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação – Ânima. Por sua vez, o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas tem por objetivo:

acompanhar e monitorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes cotistas de escola pública, pretos, pardos, quilombolas e indígenas da UFSM, visando sugerir ações e adaptações, no atendimento ao Programa de Ações Afirmativas, baseando-se no princípio da redução das desigualdades educacionais e sociais, incluindo as ações de caráter homoafetivas e do etnodireito (UFSM, 2016).

Entendemos que os ingressantes cotistas precisam de um programa de acompanhamento pedagógico, e o estudante oriundo de famílias da classe trabalhadora, ao ingressar na universidade passa por um difícil período de estranhamento e de adaptação, corre o risco de falhar, mas como afirma Bourdieu (1997), não é mais possível “culpar a vítima”, em virtude de deficiências pessoais, as quais Bourdieu (1997, p. 482), chamou de deficiências naturais dos excluídos. Hoje, a lógica da responsabilidade coletiva supera a pessoal, apontando para variáveis sociais que em outros períodos, na França, não seriam indicados, como por exemplo, a falta de recursos das Escolas, a incapacidade ou incompetência dos professores ou as falhas do próprio sistema, considerado deficiente para Bourdieu (1997, p. 482).

Ao acessar o ensino superior, estudantes cotistas sociais e étnico-raciais rompem com a lógica da estrutura de poder dominante, e passam a usufruir de um quantum de capital cultural até então estranho as suas famílias, capital este legitimado com a aquisição do título acadêmico. Tragtenberg (2004, p. 12) critica a crença liberal de que a escola constitui o mais importante canal de ascensão social. O autor afirma que ela não favorece ou promove a mobilidade social, uma vez que compete à família transmitir a seus herdeiros, não somente o capital financeiro, mas também o capital cultural, e famílias das classes trabalhadoras não detêm esses capitais. Em contrapartida, a democratização do acesso ao ensino superior poderá acarretar profundas alterações no valor econômico e simbólico dos diplomas, com risco de desvalorização dos títulos e seus detentores, se tornarem as primeiras vítimas, assim ponderam Bourdieu e Champagne (1997, p. 482-483).

Quanto ao sucesso escolar, traduzido no número de formandos, dos estudantes ingressantes de 2008 a 2015, 7.795 se formaram, dos quais 6.042 pertenciam à modalidade Universal. Os demais, 1.753 formandos pertenciam às cotas étnicas - 254 (11,52%); 33, às cotas de pessoa com deficiência; 1.464 formandos pela cota da escola

pública e 2 estudantes, às cotas indígenas. Ao verificarmos que no período ingressaram 2.204 cotistas étnicos e se formaram 254 (11,52%); ingressaram 267 pessoas com deficiência e concluíram com sucesso 33; ingressaram 46 indígenas e se formaram 2.

Ao fazer um corte nas informações e focarmos somente nos dados referentes aos cotistas étnicos, entendemos que o percentual de 11,52% está muito aquém de nossas expectativas. Ingressar no ensino superior como cotista, não garante a esse estudante o sucesso, o diploma. Em alguns casos, ocorre apenas o adiamento da exclusão, pois para Bourdieu e Champagne (1997, p. 482) a escola passa a ser frequentada por excluídos potenciais, que mais cedo ou mais tarde sofrerão o processo de eliminação. Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani (1999) reitera que “ao contrário do que se poderia esperar, a educação, ao invés de ser um instrumento de emancipação da marginalidade, reproduz a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, em especial, a escolar” (SAVIANI, 1999, p. 17). Por sua vez, a educação é percebida como amalgamada a essa estrutura social geradora de desigualdades, tendo por função reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Entendemos como Bourdieu (2008b, p. 76), que o indivíduo recebe uma herança cultural da família e daqueles que fazem parte do seu meio de origem e de socialização, os quais exercem sobre ele um efeito educativo, acrescentados da influência da escola, a partir do seu ingresso na vida escola. As pesquisas de Bourdieu (2008b, p.42) apontaram que a posse de diploma pela família é decisiva para o êxito escolar de seus filhos, sendo assim defendemos que estudantes cotistas devem realizar um plano de aquisição de capital cultural, que indiretamente contribuirá para o êxito de sua vida acadêmica, que a partir desse plano, garantirá que cotistas possuam um quantum de capital cultural, até então inexistente.

CONCLUSÃO

A política de cotas foi uma demanda dos MN, que sempre percebeu a educação como uma ferramenta para a ascensão e mobilidade social. Contudo o fato de implantarmos primeiro, cotas raciais, depois, sociais, não garantiu que os estudantes cotistas tenham uma trajetória acadêmica exitosa, alcançando suas formaturas. Em primeiro lugar em virtude da realidade da educação no Brasil, com escolas sucateadas, defasadas e professores desvalorizados.

O fracasso escolar denominado neste artigo por marginalidade ou marginalização é um fenômeno inerente à estrutura da sociedade, pois a educação atende os interesses dos grupos dominantes, que relegam os demais à condição de marginalizados. Não

podemos esquecer que uma das funções da educação é reproduzir a sociedade de classe e reforçar o modo de produção capitalista. Então mesmo com um discurso de atendimento às demandas das populações excluídas, mesmo com o discurso de que se objetiva com as cotas visibilizar negros e indígenas e combater as desigualdades sociais, a perversidade da ausência de posse do capital cultural acarreta dificuldades aos cotistas, para tanto propomos que esses estudantes lancem mãos de estratégias para aquisição de Capital Social e Cultural, começando pela prática de esportes, atividades de lazer, desenvolvimento de hábitos de leitura, audição de músicas, visitas a museus, teatros, cinemas, participação em diferentes equipamentos sociais, frequências a estádios ou danceterias, incluindo audiência a programas de TV e hábitos de estudos. A partir do resultado de um inventário sobre capital cultural/social, cada estudante poderia traçar seu plano individual de aquisição dessa espécie de capital, que certamente resultará na melhoria do seu rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. 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. Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

CARVALHO, José Jorge. O Confinamento racial na Universidade Brasileira. **Revista da USP**. São Paulo. N.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006

COULON, A. **A condição do estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e anti-racismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 963-994, 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUTRA, M. R. P. **Rompendo barreiras: a relação entre capital cultural e consciência racial de**

professoras negras. 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Organizador Sales Augusto dos Anjos. – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

IBASE. **Cotas Raciais: por que sim?** ibase.-3.ed.- Rio de Janeiro: ibase, 2008. José Jorge de Carvalho (2005-2006)

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. Estud. av.[online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 011/07. **Institui na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social** e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, Gabinete do Reitor Da Universidade Federal de Santa Maria, em 03.08.2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social**. Santa Maria, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social: Relatório de Dados 2015**. Santa Maria, Dezembro, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA MARIA. **Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-raciais e Indígenas**. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/acoesafirmativas/> > Acesso em: 29 jul. 2017.

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em um programa de pós-graduação: um relato de experiência

Raíssa Ottes Vasconcelos

Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. raissa_07@msn.com.

Carmem Lúcia Colomé Beck

Enfermeira. Doutora em Filosofia da Enfermagem. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. carmembeck@gmail.com

Rosângela Marion da Silva

Enfermeira. Doutora em Ciências. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. cucasma@terra.com.br

Karen Cristiane Pereira de Moraes

Enfermeira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. k.cristy.p@hotmail.com

De maneira direta ou indireta, o processo de ensino-aprendizagem sempre existiu e permeou as relações na humanidade. Na esfera universitária, o sucesso deste relacionamento depende, dentre outros fatores, de conhecimento adequado e da utilização de recursos didáticos pelo professor. Porém, nem sempre o educador está aberto a compartilhar com os discentes o movimento educativo, corroborando para que o exercício de docência permaneça desafiador. Fazer do ambiente de aula um espaço de socialização exige uma prática pedagógica transpassada pela pesquisa e que colabore ativamente para a conquista e o desenvolvimento de uma postura autônoma intelectual (BORGES; ALENCAR, 2014).

Com a implantação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais e novos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições de educação superior, muitos aspectos do currículo são formulados e reformulados, trazendo uma forma diferente de trabalho por meio de uma metodologia ativa, mais reflexiva e dialogada, menos expositiva e teórica, usando de alternativas que permitam ao discente ocupar seu papel protagonista na construção do conhecimento (JACONDINO et al., 2015).

O caminho desconhecido pela proposta de práticas de inovação pedagógica propicia transformação e conhecimento de novos horizontes. O diálogo, a participação, o processo de reflexão coletivo, o reconhecimento dos novos olhares e do contexto existente são o cerne para reconstrução de novas possibilidades, almejando a integralidade ensino e aprendizagem, mente e corpo, prática e teoria, competência e amorosidade, ciência e fé, razão e emoção. Somente através de práticas executadas dessa forma, é possível promover o enfrentamento de conflitos e resistências (MITRE et al., 2008).

A crescente complexidade dos diversos cenários existentes no contexto local, nacional e mundial, tem exigido o desenvolvimento da capacidade de pensar, sentir e agir do ser humano de maneira cada vez mais profunda e ampla, empenhada com assuntos do âmbito de seu entorno (BERBEL, 2012). O desenvolvimento de autonomia individual em intrínseca aliança com o coletivo é um desafio deste século. A educação necessita ser apta a provocar um olhar amplo, e propiciando construir redes de transformação social. Assim sendo, uma de suas conquistas consiste na tendência crescente de procura por metodologias inovadoras, que permitam ações pedagógicas críticas, reflexivas, transformadoras e éticas, atingindo a formação do ser humano como histórico, pautado na lógica do movimento de ação-reflexão-ação e superando a prática puramente técnica na área da saúde (MITRE et al., 2008).

O pensamento de que ser bom educador dependeria somente da ampla carga de

conhecimento acerca do conteúdo ministrado e de boa oratória sempre existiu (BORGES; ALENCAR, 2014). Todavia, com o processo de globalização e conseqüentemente, acesso mais rápido à informação, os educandos de nível superior cada vez mais adentram ao espaço universitário com grande bagagem de conhecimento e personalidades formadas. Nesse sentido, com vistas ao atendimento das demandas deste novo contexto, é fundamental o uso de habilidades que contemplem as expectativas do cenário atual pelo professor enquanto mediador do processo de construção do conhecimento (BORGES; ALENCAR, 2014; MITRE et al., 2008).

Nessa perspectiva, o ensino conduzido de forma participativa é muito mais eficaz. As diversas perguntas e respostas realizadas pelos docentes e discentes suscitam a novas perguntas e respostas, oportunizando um processo reflexivo (BORGES; ALENCAR, 2014).

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria como discentes da disciplina Referenciais Teórico- Metodológicos para a Práxis da Docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pós-Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria possui como intuito a qualificação de enfermeiros e outros profissionais da área da saúde aptos à construção do conhecimento de maneira científica, apresentando domínio acerca de concepções metodológicas, teóricas e tecnológicas de cuidado, de educação e de trabalho em enfermagem e em saúde. O Programa abarca os cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico, e possui a área de concentração: Cuidado, Educação e Trabalho em Enfermagem e Saúde. O curso de Mestrado Acadêmico possui duração de no mínimo um ano e no máximo dois anos (REGULAMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM, 2014).

A disciplina Referenciais Teórico-Metodológicos para a Práxis da Docência é obrigatória para o curso de Mestrado, possui carga horária de 45 horas e 3 créditos. Durante o primeiro semestre do ano de 2017, nesta disciplina, foram problematizados a educação ao longo do tempo, os desafios da educação atualmente e futuramente, o conceito de educação, o papel do educador e o papel do educando no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, as teorias da educação, métodos, tecnologias e materiais para o ensino, o desafio da aprendizagem, da avaliação e das condições de

ensino, a avaliação no ensino, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o ensino de enfermagem e Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Enfermagem. Neste trabalho, serão relatados como se deram os encontros de forma geral, com ênfase para algumas atividades desenvolvidas.

Ao longo dos encontros, um plano de aula ou disciplina, também denominado “Obra”, foi construído, (des)construído e (re)construído pelos discentes divididos em pequenos grupos e apresentado ao grande grupo. O tema e a forma de apresentação foi de livre escolha dos estudantes e deveria conter informações detalhadas de seu planejamento, incluindo o público-alvo, o objetivo, o conteúdo ministrado, a descrição das etapas e o método de avaliação. Conforme eram discutidos os conteúdos propostos no decorrer do semestre, o aprendizado construído refletia na Obra. Este processo de retomar o que foi realizado permitiu aos discentes reconhecer-se e perceber sua evolução no processo.

Cabe destacar que todas as aulas estiveram organizadas por meio de debates e discussões entre o grande grupo entre docentes e discentes, e por alguns momentos em pequenos grupos, com a turma organizada em forma de “meia lua”, propiciando visão de todos por todos. Portanto, os encontros se deram de maneira harmoniosa, acolhedora, dialogada, com construção conjunta do conhecimento.

O protagonismo do estudante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem permitido por metodologias inovadoras, propicia mudanças no papel do discente, que passa de um sujeito passivo nesse processo para um indivíduo ativo/proativo. Com esta forma de condução do ensino, em estudo realizado, os estudantes relatam maior autonomia para tomada de decisão na procura de aprender e notam a relevância de incumbir-se de uma responsabilidade coletiva e individual. Nas rodas de discussão, o compartilhamento de informações com os demais colegas proporciona o emergir de potencialidades, tornando-se em uma ferramenta de ação, de formação e de transformação (JACONDINO et al., 2015).

A aprendizagem com foco em processos grupais propulsiona nova produção de conhecimento, questionamentos de si mesmo e dos demais e integração. A aprendizagem se dá por meio do relacionamento com o outro, sendo nesse processo, não dissociáveis a interação e a comunicação. Pode-se dizer que a interação interliga as pessoas, podendo as mesmas tomar o outro como referência, se encontrar, diferenciar ou não concordar com ele, modificando ou sendo modificado na elaboração de conhecimento (BORGES; ALENCAR, 2014).

Foi enfatizado por estudantes de pesquisa realizada, a potência que a

organização por meio de grupos possui, pelo aprendizado que vai além dos conteúdos propostos, possibilitando crescimento pessoal, ao passo que os estudantes exercitam a solidariedade, o respeito às diferenças, a paciência, e descobrem na parceria e na amizade, a oportunidade de construção conjunta, onde todos os membros são seres atuantes, com suas potencialidades e habilidades específicas e pessoais. Ainda, podem praticar o gerenciamento de conflitos, comumente encontrado na realização de trabalho em equipe (COSTA; COTTA, 2014).

No decorrer das aulas, foi solicitada com certa frequência a elaboração de sínteses de textos e de um filme. Alguns textos foram de escolha dos docentes. Outros, de livre escolha dos discentes, assim como a forma de apresentação das sínteses, podendo ser, por exemplo, textos, desenhos, cartazes, entre outros. A possibilidade de escolher a maneira de expressão foi importante, reconhecendo as diferenças, gostos, características e facilidades de cada um e estimulou a criatividade.

No que compete às teorias de educação, críticas e não-críticas, os estudantes se dividiram em grupos, sendo cada um responsável por trabalhar com o restante da turma uma das teorias. A escolha de materiais para estudo e envio para os demais colegas e a forma de exposição ficou a cargo de cada grupo. O planejamento das atividades permitiu aos discentes o exercício de competências e autonomia. Ainda, propiciou auto-estima pela percepção de capacidade para elaboração e efetivação do que estava proposto. As teorias foram apresentadas em forma de construção de cartazes em grupos, com teatro, fantoches, quebra-cabeças, entre outros.

Na abordagem acerca da avaliação, a partir da leitura anterior de textos para embasamento e entrega de síntese sobre o tema, foi realizada em aula a discussão de uma Situação Problema sobre avaliação. Neste encontro, conforme os discentes e docentes realizavam o debate, havia um mestrando relator, que tinha a incumbência de escrever no quadro palavras, expressões ou frases que pudessem resumir as falas e outro mestrando responsável por organizar a inscrição dos colegas para o debate. Após a discussão, o conteúdo descrito no quadro foi lido e a partir do que emergiu, foi construída em conjunto uma questão de aprendizagem sobre avaliação, a qual deveria ser respondida pautada em autores da literatura e entregue em forma de síntese por cada discente na aula seguinte, juntamente com um relato de situação prática envolvendo avaliação, ou seja, o relato breve de uma situação real vivenciada pelo discente.

Nesta atividade, foi utilizada a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, compondo no decorrer do encontro suas cinco etapas em sequência,

desenvolvidas a partir da realidade social: a observação da realidade, os pontos-chaves, a teorização, as hipóteses de solução e aplicação à realidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2004).

O arco de Maguerez como estratégia para o desenvolvimento da problematização têm sido utilizado nas ciências da saúde, agrárias e também em outros cursos. A interação com o educador é um facilitador de melhoria motivacional e a empatia contribui para a identificação do educando com o que é exibido em sala de aula e contribui para a valorização do conteúdo e atividades propostas. Além disso, possibilita a internalização de demandas externas e condições impostas, o que propicia ao estudante perceber as demandas existentes para a efetivação de um trabalho com qualidade. Isso contribui com bons resultados, como apropriação de motivação autônoma, associada à persistência, criatividade, preferência por desafios e processamento profundo das informações (BERBEL, 2012).

No uso dessa metodologia não há um total controle do produto pelo professor no que concerne ao conhecimento adquirido, necessitando de postura metodológica relacionada ao processo de investigação que deverá ser feito de maneira ativa pelo discente. Também, postura política de acordo com o processo educativo e com os problemas referentes ao tema estudado. Após a realização do estudo de um problema, poderão aflorar outros desdobramentos, demandando dos estudantes envolvidos nesse movimento contato com conteúdos não previstos anteriormente pelo professor com necessidade de investigação para compreensão do problema em pauta. (VIEIRA; PANÚNCIO-PINTO, 2015).

Quanto ao relato de prática, vale considerar a elaboração de problemas a partir de objetivos previamente estabelecidos, propiciando conhecimentos prévios, partindo da realidade e se relacionando com as ações profissionais futuras. Para sua efetividade, requer atenção à princípios como delimitação de tempo e espaço, para visualização do contexto pelo leitor, sem inferências pessoais (DE LIMA; LINHARES, 2008). O exercício de construção do relato de prática foi válido e contribuiu para a reflexão acerca do tema a partir de situações reais.

Ao final da disciplina os estudantes apresentaram a Obra finalizada. Nesse processo, os discentes puderam perceber o crescimento e ampliação da visão de si e dos colegas no decorrer do semestre acerca da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Também, foi entregue um dos planos de aula de docência orientada, que se constituiu na proposta do mestrando ter a vivência de atuação como professor em sala de aula, acompanhado do professor orientador. Foi percebido que desenvolver

esta atividade após a bagagem de conhecimentos adquirida, propiciada pela disciplina foi válido e a proposta descrita no plano foi diferente do que seria anterior à realização da disciplina.

A avaliação dos mestrandos pelos docentes na disciplina foi realizada no decorrer das aulas, pelas sínteses entregues, pelo desenvolvimento da Obra e pelo plano de aula da docência orientada. Foi realizado o feedback pelos professores aos estudantes no decorrer do semestre e ainda, ao final de cada encontro, era solicitada pelos docentes, a avaliação do dia pelos discentes. O método avaliativo empregado certifica a proposta da avaliação como um meio positivo, construtivo e de auxílio para o reconhecimento de dificuldades e potencialidades, de crescimento tanto do educando, quanto do educador.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem necessita ser formativa para a reflexão e diálogo coletivos, para a inclusão e para a autonomia, e processual, tendo em vista a obtenção de respostas e de meios para resolver problemas constatados. A avaliação não deve ser punitiva ou estigmatiza, mas propiciar subsídios e embasamento para a tomada de decisão e definição de prioridades (MITRE, 2008). O acolhimento, a transparência de critérios avaliativos, compreendendo uma formação de maneira construtiva, na qual o erro é percebido como oportunidade de aprender se fazem importantes para os estudantes (COSTA; COTTA, 2014).

CONCLUSÃO

Por fim, a experiência certamente contribuiu para a formação. As reflexões e discussões dos conteúdos abordados permitiram um novo olhar para a docência e para o processo de ensino-aprendizagem, bem como a percepção dos grandes desafios que o permeiam o ensino. Ao problematizar a realidade, os temas propostos tiveram verdadeiro sentido para os discentes, contribuindo para a aprendizagem significativa.

É importante que o uso de diferentes metodologias de ensino seja incentivado, possibilitando a aprendizagem e reflexão constantes pelo trabalho conjunto. Ainda, o protagonismo do estudante, assim como a visão crítica e reflexiva propulsora de mudanças e transformações sociais, levando em consideração principalmente, a particularidade do cuidado em saúde e complexidade das demandas existentes no cenário atual. Em especial, para o profissional enfermeiro, enquanto elo de ligação das demais profissões atuantes nos diferentes níveis de atenção, assim como por seu papel de educador, exercendo ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde.

Espera-se que este relato possa contribuir para a divulgação de formas diferentes de abordagem de conteúdos pelos docentes. Também, que ele possa propiciar reflexões acerca do papel do professor e do estudante na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. P **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BORGES, T. S.; & ALENCAR, G.. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 04, p. 119-143, 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20promocao%20da%20formacao%20critica%20do%20estudante.pdf> Acesso em: 20 jul. 2017.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. "Learning-by-doing": social representations of healthcare students regarding reflective portfolio as a teaching, learning and assessment method. **Interface (Botucatu)**, v. 18, n. 51, p. 771-784, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v18n51/en_1807-5762-icse-1807-576220140150.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DE LIMA, G. Z.; LINHARES, R. E. C. Escrever bons problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 2, p. 197-201, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/a07v32n2>> Acesso em: 23 jul. 2017.

JACONDINO, M.; SILVEIRA, D. N.; MARTINS, C. L.; COIMBRA, V. C. C. Processo de ensino-aprendizagem do estudante de enfermagem e os estilos de aprendizagem. **Journal of Learning Styles**, v. 8, n. 15, p. 31-50, 2015. Disponível em: <<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/222/184>> Acesso em: 22 jul. 2017.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-de-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M. D.; MEIRELLES, C. D. A. B.; PINTO-PORTO, C.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

REGULAMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM, de 19 de dezembro de 2014. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Regulamentos/Regulamento_PPGEnf_CEPE_DEZ_2014_ultimo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

VIEIRA, M. N. C. M.; PANÚNCIO-PINTO, M. P. A. Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015. Disponível em: <<http://journals.usp.br/rmpr/article/view/104310>> Acesso em: 22 jul. 2017.

O uso dos jogos computacionais como metodologia de tratamento da leitura em crianças e jovens diagnosticados com dislexia

Jeize de Fátima Batista

Doutora em Letras, UFFS, Cerro Largo, Coordenadora do projeto.
jeize.batista@uffs.edu.br

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Doutora em Letras, UFFS, Cerro Largo, Colaboradora.
acgteixeira@uffs.edu.br

Cláudia Espíndola

Aluna do curso de Letras, UFFS, Cerro Largo, voluntária.
claudiaespindola@bol.com.br

Mônica Vorpapel

Aluna do curso de Letras, UFFS, Cerro Largo, voluntária.
monicavorpapel@hotmail.com

A leitura sempre foi algo constante na vida do ser humano. Lê-se por prazer, por saber e por poder, e ainda para desenvolver aprendizagens. Não se pode negar a importância que a leitura tem na vida dos seres humanos. A leitura faz parte do mundo que pede por ela todos os dias, e isso a torna relevante e imprescindível para o crescimento intelectual dos indivíduos, bem como para a imersão numa sociedade letrada e em constante mudança. No sistema educacional não é diferente, a leitura está sempre presente. Daí a importância de sua aplicação num contexto letrado e dinâmico, de valorização do aluno a partir de metodologias que possam favorecer e promover o ato de ler para todos. A leitura deve ser considerada pelo educador como uma ferramenta pedagógica significativa e decisiva no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, vê-se que nem sempre isso acontece, principalmente quando se trata de leitura para crianças e jovens com dificuldades especiais. A existência de problemas no ensino é inegável: alguns professores carentes de formação específica, escolas carentes de material, famílias limitando o acesso às experiências culturais mediadas pela língua – esses são alguns fatores que podem abalar o desempenho do aluno. Ainda assim, uma porcentagem dos alunos que fracassam enfrenta um nível adicional de desafio, expresso em predisposições genéticas e padrões de desenvolvimento que dificultam a aprendizagem da leitura (CASTRILLON, 2013), como se pode verificar no depoimento abaixo.

[...] Essa era uma situação bastante comum (e secreta) nos meus primeiros anos escolares, Eu pensava que não ouvia direito, que não entendia o que havia sido dito ou que era um “burro” mesmo. Afinal, até o meu pai me dizia: “Deixa de ser burro, moleque!” [...] Minha mãe... “Você é preguiçoso”, minhas professoras... “Você não consegue aprender”, “Não estuda para as provas” (MAGRI FILHO, 2011, p.17).

A falta de conhecimento e o despreparo por parte de pais e professores no reconhecimento e identificação de um distúrbio/ transtorno de aprendizagem, podem, muitas vezes, causar danos irreversíveis na vida da criança. Rótulos como de “preguiçosos”, “desinteressados”, “indisciplinados”, “desatentos”, “desleixados” são algumas das marcas que, além de gerar um sofrimento psicológico, criam uma espécie de bloqueio, impedindo a criança de superar suas limitações e chegar ao aprendizado possível. Frente a essa realidade, o professor tem um papel fundamental e um desafio muito grande que é o de ensinar “o diferente”. Para isso é necessário buscar estratégias metodológicas que possam auxiliar no processo de ensino aprendizagem de crianças com dificuldades especiais. Assim este projeto propõe a aplicação de um software com jogos e atividades que visam estimular o processo de leitura de crianças e jovens diagnosticados com dislexia. Esse é o fundamento principal deste estudo, que se justifica

pela inquietação da coordenadora da proposta enquanto profissional de ensino, que anseia por uma educação com igualdade, sem discriminações. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016), a dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e de soletração.

Para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem foi criado o atendimento educacional especializado (AEE) como suporte para facilitar o acesso ao currículo. De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. §2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

De acordo com o MEC (2009), o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. Também, ressalta que as atividades devem ser realizadas no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente na própria escola; entretanto, há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima. O que ocorre é que algumas escolas não dispõem de um profissional especializado que atenda as dificuldades específicas dos alunos. Assim, os estudantes têm uma monitoria que se resume a desenvolvimento de atividades que não foram terminadas no período de aula ou simples tarefas que não surtem efeitos reais diante das especificidades do problema. Partindo disso é que esta proposta busca auxiliar os professores que trabalham nas salas de recursos, no município de Cerro Largo, especificamente com alunos diagnosticados com dislexia.

Para isso, foi desenvolvido um software com atividades que promovem estímulos para aumentar a consciência fonêmica dos alunos, ativando os mecanismos neuronais a partir de tarefas que conduzem à memória visual, à sensibilidade às rimas, à segmentação em fonemas e à recombinação dos sons da fala. Assim o software passa

a ser um tratamento de intervenção às necessidades específicas da dislexia. Com isso, espera-se apresentar alternativas que venham a estimular a autonomia das crianças, promovendo maior confiabilidade, motivação, levando-as a refletir sobre o “lugar” das letras nas palavras, auxiliando na pronúncia por meio da combinação simultânea de estimulação visual e auditiva das palavras, permitindo uma reflexão que leve os educadores ao encontro de soluções que tragam novas perspectivas ao ensino inclusivo.

DISLEXIA: DEFINIÇÃO DE DISLEXIA

Uma das dificuldades de aprendizagem da leitura e foco principal deste estudo é a dislexia. Muitos estudos têm buscado respostas e caminhos para definir esse transtorno e, até mesmo, encontrar alternativas para o ensino e aprendizagem de crianças disléxicas.

Os descobridores da dislexia, no início do século XX (MORGAN et al., 2009), concebiam-na como uma patologia fundamentalmente visual, “uma cegueira congênita para as palavras”. De acordo com eles, o sistema visual dos disléxicos misturava e confundia as letras, particularmente aquelas que se assemelham em espelho, como “b” e “p”, ou “b” e “d”, ‘p’ e ‘q’. O grande público parece ainda aderir a esta hipótese, que não é, além do mais, desprovida de pertinência. Contudo, as pesquisas não lhe atribuem tanta importância quanto no passado. A atenção se deslocou em direção ao papel da decodificação fonológica (DEHAENE, 2012). A partir de então, os estudos sobre a dislexia ganharam espaço nas pesquisas de vários especialistas e em vários países da Europa, Estados Unidos e Argentina.

No Brasil, as pesquisas em dislexia chegaram à década de 80 com o empresário Jorge Simeira Jacob, que descobriu um tipo de distúrbio de aprendizagem em seu filho. Foi para Inglaterra em busca de informações e conheceu a Associação Britânica de Dislexia – BDA, trazendo os conhecimentos para o Brasil (São Paulo), onde fundou a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, que se preocupa em reeducar e diagnosticar o distúrbio (NUNES, 2012).

Etimologicamente, a palavra “dislexia” é constituída pelo radical “dis”, que significa distúrbio ou dificuldade, e pelo radical “lexia”, que significa leitura no latim e linguagem no grego. Ou seja, o termo dislexia refere-se a um distúrbio na leitura e é aceito como um subgrupo de desordens dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem (CRUZ, 2007).

Desse modo, pessoas com dislexia têm grandes dificuldades em reconhecer

letras e palavras, bem como em interpretar e compreender informações que sejam apresentadas sob a forma de escrita.

Snowling e Hulme (2013) ressaltam que os problemas que os leitores comprometidos apresentam na aquisição da consciência fonológica são confirmados por diferenças robustas entre essas crianças e seus pares de desenvolvimento típico em medidas que avaliam a sensibilidade a rimas, segmentação fonêmica, síntese sonora e medidas afins da consciência fonológica. Os autores acrescentam que a dislexia poderia ser mais adequadamente definida como um transtorno básico e amplo que afeta a capacidade da criança decodificar a escrita.

Já Shaywitz (2006) destaca que a dislexia não reflete um defeito generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência inerente a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico. Este é a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras que são segmentadas em sons elementares. O autor também chama a atenção para o fato de que esse problema de linguagem representa uma dificuldade em leitura, escrita e soletração, e não diz respeito à capacidade de pensar.

De acordo com Petrossi (2004), apesar da assustadora impressão do termo, a dislexia não é uma doença. Ela é um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico relacionado à leitura. O que ocorre são falhas nas conexões cerebrais. Assim, a pessoa disléxica tem dificuldade para associar o símbolo gráfico e as letras ao som que elas representam e não consegue organizá-los mentalmente numa sequência coerente.

Mesmo apresentando limitações, é importante que a criança disléxica não seja vista como doente, mas como indivíduo capaz e saudável que apresenta dificuldades na área da linguagem e necessita de ajuda e tratamento diferenciado no âmbito escolar para que possa alcançar os objetivos de cada série e superar as barreiras que encontrar sem sentir-se desmotivado para isso.

Outro ponto importante é considerar que a dislexia não tem relação nenhuma com falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com problemas visuais ou auditivos como causa principal.

A partir dos conceitos estudados neste capítulo, é possível perceber que crianças e jovens com dislexia apresentam alterações no processamento fonológico, falha nas habilidades semânticas e sintáticas o que dificulta o acesso à leitura efetiva e compreensiva. Entretanto, vale ressaltar que, quando a dislexia é diagnosticada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais desses alunos podem ser

evitados, podendo ultrapassar barreiras e chegar a uma aprendizagem significativa.

O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO DISLÉXICO

O processo como o cérebro torna possível a linguagem é estudado pela neurolinguística. Os neurologistas estudam o cérebro e o sistema nervoso, mas aqueles que contribuem para o campo da linguística estudam a neurologia humana e os problemas de comportamento quando se produz alguma lesão no cérebro ou no sistema nervoso (OBLER; GJERLOW, 1999). Dessa forma, a neurolinguística se torna um campo de fundamental importância quando falamos em um cérebro disléxico.

De acordo com Dehaene (2012), praticamente todos os estudos de imagem cerebral da dislexia encontram uma subativação na região temporal posterior esquerda nos disléxicos. Isso se observa não somente no adulto, mas igualmente na criança de 8 a 12 anos, onde são notáveis as perturbações de leitura. Ainda segundo o autor, nos disléxicos, o córtex frontal inferior esquerdo (região da Broca) é, com frequência, superativado durante a leitura, ou durante outras tarefas fonológicas, enquanto no cérebro normal o processamento da leitura é distribuído entre mais centros no córtex frontal e temporal.

Então, pode-se perceber que o cérebro busca uma compensação pela atividade fraca das regiões posteriores de decodificação e se engaja numa tentativa de resgate da leitura controlada e consciente, embora muitas vezes sem sucesso.

É importante também levar em conta que os disléxicos apresentam uma relativa hiperatividade no giro frontal inferior esquerdo, em conjunto com uma hipoatividade no giro temporal superior, no giro angular e no córtex. Também ressalta que as diferenças estruturais entre o cérebro das pessoas com dislexia e o das pessoas sem dislexia concentram-se fundamentalmente no plano temporal (ALMEIDA, 2009).

Desse modo, pode-se afirmar que a dislexia está associada a anomalias do cérebro, porém, graças aos avanços em pesquisas e estudos de experiências, hoje é possível imaginar métodos e alternativas com a finalidade de melhorar a aprendizagem e a reeducação da leitura em crianças e adultos com dislexia.

É aqui que entra em questão a necessidade de ferramentas de apoio pedagógico, tais como o software desenvolvido para auxiliar na aprendizagem de leitura de disléxicos.

OS JOGOS COMPUTACIONAIS: UMA METODOLOGIA DE TRATAMENTO

As pesquisas relacionadas à dislexia sugerem que as dificuldades de leitura na maioria das crianças são causadas por déficits básicos na codificação fonológica ou falta de organização segmental no nível das palavras e frases. Como já visto neste estudo, sabe-se que não há cura para dislexia; entretanto, é possível buscar caminhos que amenizem os sintomas com metodologias e tratamentos que diferenciam a forma de aprendizado.

Assim, cabe aos educadores e aos especialistas desenvolver respostas instrucionais flexíveis e caminhos que favoreçam o sucesso escolar possível para cada aprendiz, independente do nível de dificuldade.

Programas remediativos devem ser utilizados de forma intensiva e sistemática, para que novas aprendizagens e competências executivas sejam fixadas e generalizadas. Estes programas, disponíveis comercialmente ou em publicações científicas, têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências específicas em duas grandes áreas: codificação/ decodificação (mecânica) e compreensão (semântica). O aluno disléxico deve ter acesso a esta instrução suplementar fora da sala de aula, com o educador especializado, que irá escolher os melhores instrumentos e orientar na execução das atividades (CASTRILLON, 2013, p. 397).

Um caminho que tem sido proposto por vários pesquisadores na área da dislexia são os softwares educativos. Dehaene (2012) afirma que a informática fascina as crianças e propõe que uma das estratégias consista em apresentar a reeducação sob forma de jogo no computador. E ainda destaca que os softwares podem se adaptar a cada criança. Ressalta que aqueles mais competitivos detectam o nível da criança e propõem automaticamente os problemas adaptados e o computador segue os progressos das crianças.

Nesse mesmo sentido, Castrillon (2013) salienta que os programas computadorizados apresentam oportunidades diferenciadas para a sua prática, bem como ajuste com o grau de dificuldade de acordo com o nível instrucional de cada aprendiz; interface motivadora; registro sistemático do progresso; facilidade de acesso, em casa ou na escola. Também enfatiza que softwares de remediação não são apenas joguinhos, mas atividades que oferecem desafios gradativos, de acordo com a taxa de sucesso do aluno e, além disso, produzem feedback para o educador.

Segundo Sampaio (2014) os jogos ou programas mais eficazes para desenvolver as habilidades de leitura são aqueles que procuram reforçar as habilidades das crianças em consciência fonológica, nomes de letras e sons, leitura e ortografia de palavras e leitura de frases simples. A autora ainda sugere um programa de reeducação que

inclua: atividades que desenvolvam a consciência fonológica – perceber, identificar e manipular os sons da linguagem oral; reconhecimento fônico – como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem oral; um trabalho com pronúncia – decodificação e, ainda, leitura de palavras à primeira vista (SAMPAIO, 2014).

É possível, portanto, perceber que as atividades no computador são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem da criança disléxica. Logicamente que essas atividades devem ser dosadas em sessões cotidianas e renovadas ao longo das semanas. Muitos estudos e pesquisas demonstram que a plasticidade cerebral no homem é maximizada pela repetição intensa de uma mesma tarefa, intercalada por períodos de descanso. Entretanto, é importante que a reeducação suscite na criança atenção e prazer (DEHAENE, 2012).

Dessa forma, ao se tentar entender e ajudar os alunos, pesquisadores e professores estarão melhorando o ensino para todos na sala de aula. Estratégias e novas metodologias de intervenção podem e devem ser desenvolvidas para remediar dificuldades específicas, como a dislexia, por exemplo. Este é o fundamento deste projeto.

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DOS JOGOS

Seguindo a metodologia proposta por Dehaene (2012), Castrillon (2013), os softwares educativos podem ser uma ferramenta de auxílio no ensino de crianças com dislexia. O primeiro passo é verificar quais são os principais distúrbios apresentados no nível fonético pela criança. Isso pode ser feito a partir de propostas de leitura oral, para que se possa identificar o nível e as particularidades das dificuldades. Após reconhecer os principais processos desviantes durante o processo de leitura, o jogo no computador entra como um tratamento de intervenção para os problemas detectados.

O público-alvo desta pesquisa são crianças e jovens diagnosticados com dislexia. Para tanto, buscou-se a indicação junto à Secretaria de Educação do Município de Cerro Largo, para saber quais os alunos com diagnósticos, bem como os horários e locais do Atendimento Educacional Especializado – sala de recursos. Com a autorização pelo órgão de Educação, buscar-se-á conhecer os alunos.

Assim que as pesquisadoras tiverem os nomes dos alunos (com dislexia), farão uma pré-teste, solicitando que os mesmos façam a leitura de um texto narrativo para averiguar o grau de dificuldade de dislexia. Em seguida, iniciarão com o processo de remediação por meio do uso do software.

O software foi desenvolvido pela coordenadora da pesquisa, em conjunto com profissionais da área da Ciência da Computação da empresa Affecty Systems, da cidade de Santo Ângelo/RS, e apresenta atividades e jogos educativos multimídias, próprios para crianças e jovens com dislexia. Para a elaboração das atividades, a pesquisadora baseou-se nas tecnologias assistivas e buscou, junto a Associação Brasileira de Dislexia, bem como no material Confias e nos embasamentos teóricos estudados nesta pesquisa, subsídios para elaborar as atividades. O software compreende um aplicativo que pode ser acessado em qualquer dispositivo com acesso à internet (computador, tablet, celular). As atividades buscam desenvolver estímulos para aumentar a consciência fonêmica a partir de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, rimas e sons. O aplicativo foi denominado Estimugame (jogos de estímulo).

As atividades propostas, conforme figura 1, compreendem em repetir palavras/frases (com reconhecedor de voz), encontrar o par (letras e sílabas), achar letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra (entre várias letras há uma palavra), encontrar a palavra que rima. Todas as atividades são propostas por meio de áudio, para que as crianças possam ouvir, quantas vezes acharem necessário, as ordens das tarefas, facilitando, assim, a compreensão. O software foi produzido a fim de auxiliar as crianças ativando os mecanismos neuronais, auxiliando, dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonêmica e conseqüentemente a compreensão da leitura. É um aplicativo que propõe estratégias de reeducação sob forma de atividades similares a jogos no computador, com níveis de dificuldade, registro sistemático do progresso, facilidade de acesso, em casa ou na escola. E, retomando Castrillon (2013), não são apenas joguinhos, mas atividades que oferecem desafios gradativos, de acordo com a taxa de sucesso do aluno e, além disso, produzem feedback para o educador, na medida em que computam os erros e acertos dos participantes possibilitando acompanhar a progressão dos usuários de forma individual.



Figura 01: Por Jeize de Fátima Batista e Affectly Systems

As crianças serão acompanhadas no período de um ano, uma vez por semana, no horário do Atendimento Educacional Especializado. Nesse período desenvolverão as atividades com auxílio das pesquisadoras e voluntárias do curso de Letras da UFFS.

Após esse período, as crianças serão submetidas novamente ao primeiro teste realizado que se refere à leitura do texto narrativos, para verificar se houve melhoras ou não no processo de leitura, principalmente quanto às dificuldades arroladas no início da pesquisa. A proposição deste trabalho está relacionada à necessidade de instrumentalizar pais e professores com ferramentas de ensino-aprendizagem a fim de favorecer crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.

CONCLUSÃO

Espera-se que este trabalho possa contribuir para auxiliar os profissionais de ensino a trabalhar as dificuldades dos alunos com dislexia, respeitando suas limitações e reconhecendo-os como seres humanos capazes que, mesmo com problemas de aprendizagem, podem vencer os obstáculos e construir seus conhecimentos. Que sala de recursos possa ser um espaço de construção de conhecimentos e não apenas de realização de temas e atividades incompletas em sala de aula regular. Que o software possa abrir caminhos para pensar em desdobramentos futuros que dele possam surgir, seja para outras dificuldades apresentadas por participantes disléxicos ou, até mesmo, outro transtorno de aprendizagem. O que vale destacar é que novas metodologias se fazem necessárias para atender às limitações que os alunos nos apresentam.

REFERÊNCIAS

- ABD - **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA**. Disponível em: <<http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula>> Acesso em: 11 abr. 2016.
- ALMEIDA, Norma Martins de. **Aprendizagem: normal e prejudicada**. São Paulo: Santos Editora, 2009.
- CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz. In: ALVES, Luciana; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone. Org(s). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 371-404.
- CRUZ, Vitor. **Uma abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MAGRI FILHO, Hélio. **Sou Dislético... e daí?** São Paulo: M. Books do Brasil
- MOOJEN, Sônia Maria Palaoro (coord.) et al. **CONFIAS: Consciência Fonológica: instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Ed. Ver. - Casa do Psicólogo, 2007.
- MORGAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Artigo Publicado em 2009. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/121/108>> Acesso em: 13 abr. 2016.
- NUNES, Daniella Carla dos Santos. **Superando a dislexia: um estudo de caso de uma dislética no município de porto velho**. TCC – ULBRA – Porto Velho, 2012. Disponível em: <http://www.ulbra.br/portovelho/wp-content/uploads/2012/07/TCC-II-DANIELLA-CARLA-PDF.pdf>> Acesso em 06 jul. 2015.
- OBLER, Loraine K.; GJERLOW, Kris. **A linguagem e o cérebro**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PETROSSI, Eduardo. **O que é Dislexia**. Revista Superinteressante. Edição 207, dezembro de 2004. Disponível em <<http://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-dislexia>> Acesso em: 08 abr. 2016.
- SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura/ Sally Shaywitz; tradução Vinicius Figueira - Porto Alegre: Artmed, 2006**.
- SNOWLING, Margaret J. ; HULME, Charles. **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Políticas públicas e pessoas com deficiência: o ensino superior na ênfase do contexto brasileiro

Vivianne Costa Koltermann

Educadora Física e acadêmica do curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria. vivianne.koltermann@hotmail.com

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990), e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, em Salamanca (1994), teve como debate as questões relacionadas ao direito da inclusão nos sistemas educacionais e a construção de um sistema inclusivo, tendo a perspectiva de atender às diferentes necessidades dos alunos, decorrentes de suas deficiências, como também aos aspectos socioeconômicos e culturais. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, assegurou-se a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o atendimento educacional especializado. Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) propõe o Programa Incluir, que tem como objetivo apoiar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a criação dos núcleos de acessibilidade, “que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.” (MEC/SECADI/SESu, 2013).

Em 2008, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consolida a educação especial no ensino superior através de ações de acesso, permanência e participação desses estudantes. Em 2009, o governo promulgou o Decreto nº 6.949/2009, através da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em que reconhece a importância da acessibilidade e também reafirma o compromisso de assegurar a inclusão em todas as etapas no sistema educacional.

A partir desse contexto da criação das políticas públicas para pessoas com deficiência e o seu ingresso no Ensino Superior, observou-se a necessidade de ações governamentais que visem a garantia de direitos desse público para as Universidades, visando a inclusão dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, buscou-se através dessa pesquisa uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre essas ações nas duas últimas décadas nas legislações brasileiras, a partir de um estudo bibliográfico.

Assim, a pesquisa tem como objetivo a importância das Políticas Públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, através da construção do surgimento e evolução dessas Políticas. Justifica-se pela real necessidade que este público possui para que tenha o acesso e permanência no Ensino Superior, bem como também um ensino de qualidade e a garantia de seus direitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir das Universidades Públicas, na primeira década do Século XXI foram implantadas no Brasil políticas afirmativas de acesso à educação superior como uma tentativa de estabelecer a igualdade de direitos, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades socioeconômicas no Brasil. A partir deste contexto, as primeiras ações foram consideradas por meio do acesso de cotas através de uma percentagem de vagas para os cursos, destinadas aos: candidatos de baixa renda, de origem negra, egressos de escolas públicas, e o sistema universal. Podemos dizer que a partir dessas ações, as Instituições tinham a autonomia de decidir seus processos seletivos a partir da implementação de Políticas Públicas.

Assim, podemos dizer que as Políticas Públicas, segundo Parada (2002, p. 01), correspondem ao resultado de uma atividade no qual a instituição possui autoridade, investida através do poder público, tendo legitimidade governamental, ou seja,

uma política pública corresponde a cursos de ação e fluxos de informações relacionados com um objetivo público definido de forma democrática, os que são desenvolvidos pelo setor público e, frequentemente, com a participação da comunidade do setor privado (LADERA, 2002, p. 01)

Nesse contexto, espera-se que uma Política Pública seja um fluxo de informações a partir de um objetivo público, no qual é desenvolvido por um setor público e consistente de orientações. Sendo assim, o processo de formulação dessas Políticas pode ser entendido com setores políticos que interagem de maneira formal e informal. Porém, conforma Cunha e Costa (2003, p. 12), essas Políticas estão sendo criadas como uma resposta do Estado através das demandas que emergem da sociedade, sendo um compromisso público numa determinada área em um determinado prazo.

Em relação ao processo de formulação de Políticas Públicas, Buvinic e Mazza (2007, p. 9) nos diz que pode ser entendido como uma sucessão de negociações entre os agentes políticos, os termos formais (como exemplo o Legislativo ou o Ministério) e os termos informais (a sociedade, a rua). Sendo assim, para que haja eficácia dessas Políticas devemos partir da premissa que elas sejam discutidas, aprovadas e, por fim, executadas.

Em relação à Universidade, o artigo 207 da Constituição Federal nos diz que as universidades obtiveram autonomia, e que, para Simon Schwartzman:

A autonomia universitária é uma dentre outras disposições constitucionais sobre a educação, que inclui também os preceitos de garantia de qualidade da qualidade do ensino, gestão democrática, regime jurídico único e plano de carreira para o magistério público, gratuidade do ensino público, acesso universal, e indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão; e, acima de tudo, o da prioridade ao ensino fundamental. É fácil ver que nem todos esses princípios são facilmente compatíveis entre si, ou podem ser atendidos ao mesmo tempo; e que, por isto, necessitam ser hierarquizados de alguma forma (SCHWARTZMAN, 1988, p. 1).

Nesse contexto de universidade, também temos as ações afirmativas, em que Bellintani (2006) tem destaque em seu estudo sobre este tema, trazendo três concepções filosóficas que concebem o tema igualdade. A primeira concepção está associada a igualdade formal, pois as pessoas seriam iguais e iriam permanecer iguais por toda a sua vida, sendo esta uma forma de não haver discriminações e privilégios para alguma classe social. Na segunda, a igualdade refere-se ao material, em que os iguais devem ser tratados como iguais, e os diferentes devem ser tratados como diferentes. E, por fim, na terceira o tema está associado à igualdade de oportunidades, para que todo cidadão tenha acesso equitativo aos bens escassos e limitados da vida. Sendo assim, não há condições de oportunizar todos esses bens para todos indivíduos que assim desejam, sendo preciso que haja uma igualdade de oportunidades a todos.

A partir desse contexto, a inclusão social está relacionada com as iniciativas do Estado e da sociedade civil para enfrentar estes processos de exclusão nas esferas sociais, econômica, política e cultural, de modo que possa tornar possível a todos os benefícios que a sociedade possibilita somente para certos segmentos (SCHMIDT, 2008)

Com isso, as políticas públicas voltadas para a inclusão social no ensino superior devem conceber ao aluno o gozo de seus direitos sociais através de sua participação na sociedade. Ou seja, a inclusão é caracterizada pelo exercício de cidadania plena, indo além do acesso aos direitos básicos. Assim, “[...] a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implica a garantia do acesso e permanência do aluno, a equidade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço escolar” (FACEIRA, 2004, p.16).

A presente pesquisa terá a seguinte metodologia: será um estudo bibliográfico sobre as Leis, Decretos, Portarias e Resoluções do governo brasileiro sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Também será feita uma análise a partir dos programas de apoio e incentivo do governo federal.

O período de realização dessa pesquisa compreende Março e Maio de 2017, sendo esta realizada com base no estudo bibliográfico citado acima, dentro dos documentos legais do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que as Universidades ainda enfrentam dificuldades em relação a democratização do acesso, como também da igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência. Nesse sentido, a criação de políticas públicas pode avançar o processo de inclusão desse público, como também transformações para a eliminação das barreiras e preconceitos que podem excluir essas pessoas. Assim, esse reconhecimento da diversidade e das transformações do modelo tradicional do sistema educacional no ensino superior é um desafio para todas as instituições brasileiras.

Dado esse contexto, percebemos que os argumentos que mais se aplicam em relação as políticas afirmativas são centrados em dois conceitos: diversidade e de justiça social (FERES JUNIOR, 2008), visto que “assegurar o direito à diferença na universidade é ensinar a incluir e, se a instituição não tomar para si essa tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão em suas formas mais sutis e mais selvagens” (OLIVEIRA, 2011, p. 38). Com isso, estar na universidade torna uma garantia de acesso a um direito social para os estudantes com deficiência, através das responsabilidades que as instituições possuem na formação do aluno através da construção de uma sociedade (DIAS SOBRINHO, 2013).

Em 1975, através da proclamação da Declaração Universal dos Direitos das Pessoas Deficientes (DUDPD), as pessoas com deficiência tiveram garantidos seus direitos fundamentais, tais como “[...] direitos civis e políticos que outros seres humanos [...] direito a educação [...] e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social” (ONU, 1975). Neste documento percebemos que o mesmo serviu como uma pressão nos movimentos sociais relacionados a inclusão das pessoas com deficiência, como também na implantação de ações e políticas governamentais.

Outro importante passo na educação deu-se através da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (1994), no qual nos diz que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” (ONU, 1994). Este também menciona a garantia do atendimento educacional e uma orientação na escola regular através do princípio da educação inclusiva e de suas leis e políticas da educação.

Pode-se dizer que estas duas Conferências Mundiais e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), demarcaram a luta pela inclusão educacional das pessoas com deficiência no nosso País. Também tivemos o Decreto nº 6.949/2009, em que firma o compromisso

da importância da acessibilidade para este público, visando seus direitos e assegurando que o nosso sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, as ações governamentais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda são atuais, porém, apesar dos avanços em relação aos dispositivos legais, ainda não impõem mudanças imediatas dentro das Universidades, todavia constituem-se como um passo no caminho da sua realização. Entre estas ações, podemos destacar a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, em que considera a garantia às pessoas com deficiência física e sensorial “condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003), estabelecendo também a acessibilidade para este público, sendo este um requisito nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos das Instituições de ensino superior, como também o seu credenciamento.

Este documento citado acima também prevê a eliminação das barreiras arquitetônicas, o que favorece o acesso aos ambientes para as pessoas com deficiência, como também a colocação de rampas, elevadores, adaptações em corrimãos, portas, entre outras condições necessárias para que haja a correta inclusão desses alunos com deficiência física. Em relação ao atendimento aos alunos com deficiência visual, as Instituições terão o dever de assegurar a manutenção da sala de apoio, através da tecnologia braile, o uso de lupas e o acesso a um acervo bibliográfico acessível. E para os alunos com deficiência auditiva, as Universidades deveram se comprometer a disponibilizar o intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), quando o aluno solicitar.

Em 2004, o governo regulamentou através do Decreto nº 5.296 as leis nº 10.048 e nº 10.098 no ano de 2000, com o objetivo de estabelecer normas e critérios de prioridade para o atendimento e acessibilidade da pessoa com deficiência, fazendo com que os estabelecimentos de ensino proporcionem em qualquer nível ou modalidade, condições de acesso e de utilização dos espaços dentro das Instituições, tais como: salas de aula, sanitários, laboratórios, bibliotecas e auditórios. Ainda prevê que:

Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência. (Decreto Nº 5 296, Art. 60)

Também devemos salientar através do Decreto nº 5.626, a designação que o Governo prevê para os sistemas educacionais, que devem “garantir, obrigatoriamente,

o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior” (BRASIL, 2005).

Outro ponto importante que pode-se considerar ainda no ano de 2015, através da promulgação da lei nº 11.096, a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que proporciona uma nova possibilidade do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência. Este programa visa à concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais através de Instituições de ensino superior privadas para o público: pessoas com deficiência, estudantes com menor nível socioeconômico, estudantes egressos em escolas públicas, professores da rede pública de ensino para cursarem graduações em licenciatura e alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas privadas e que possuíam bolsas integrais.

Através da Portaria nº 3.284 de 2003 no qual já foi citada anteriormente, o governo brasileiro sanciona o Decreto nº 5.773, em 2006, que dispõe sobre a regulação, a supervisão e a avaliação nas Instituições de ensino superior. Este documento prevê como requisito o credenciamento ou recredenciamento dessas Instituições a inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) o uso “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, 2006), elementos esses que garantem a autonomia e segurança às pessoas com deficiência. Nesse contexto, podemos dizer que as adequações de todas as estruturas arquitetônicas e a diminuição das barreiras nos apontam como uma maneira de possibilitar esses alunos com deficiência em sua inclusão no espaço das Universidades.

Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) constituiu como uma de suas diretrizes a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil nas Universidades federais, instituído através do Decreto nº 6.096/2007, visando promover a criação de “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (Decreto Nº 6 096, Art. 1º).

Através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, é assegurado que a educação especial se efetive no ensino superior:

Por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de 9 recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o

No ano de 2010, no mês de julho, o governo publicou o Decreto nº 7.234 sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em que prevê a ampliação das condições de permanência dos alunos nas Instituições federais de ensino superior, bem como que sua implementação seja articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Podemos destacar ainda que estas ações precisam ser desenvolvidas nas mais diversas áreas, dentre elas: a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, a promoção do acesso, a garantia de documentos adaptados.

E, por fim, no período compreendido entre 2005 a 2011, o Programa Incluir, do governo brasileiro, publicou chamadas públicas com o objetivo de apoiar projetos que visem à criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições federais de ensino superior. E em 2012 esta ação do governo tornou-se universal em todas essas instituições, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma política de acessibilidades dentro das Universidades.

CONCLUSÃO

Sabemos que a educação inclusiva ainda é um desafio a ser superado no Ensino Superior no nosso País. Através dos decretos e leis, as políticas de inclusão marcam um importante avanço, mas não garantem, por si só, que essas ações sejam implementadas verdadeiramente, pois necessita-se que estas ações sejam associadas à medidas concretas que almejam tanto o espaço acadêmico de formação do aluno, como também em toda a sociedade.

Assim, deve-se garantir a qualquer indivíduo um ensino superior de qualidade, abrindo caminhos para sua formação profissional e pessoal, atuando como um cidadão participativo e crítico nos mais diversos contextos sociais no Ensino Superior do Brasil. Por fim, reafirma-se que devemos reconhecer a diversidade humana que há no País, incluindo todos as pessoas com deficiência nesse espaço, bem como também considerar que esta diversidade impõe-se como uma medida para a implementação e execução de políticas de inclusão, tendo, assim, mudanças nos paradigmas sociais e consequente reorganização de todas as práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BELLINTANI, L. P. **“Ação afirmativa” e os Princípios do Direito:** A questão das cotas raciais para

Ingresso no Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

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

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

_____. Ministério da Educação. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria 3.284, de 07 de novembro de 2003.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Secretaria de Educação Superior (MEC/SECADI/SESu). Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, 2013.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BUVINIC, Mayra, MAZZA, Jacqueline (Coord.). **A Política das Políticas Públicas: Progresso Econômico e Social na América Latina. – Relatório do BID 2006**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

CUNHA E. P et al. & COSTA, B. L. D. Políticas Públicas Sociais: As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação. O caso das políticas de assistência social à infância e à adolescência. In: CARVALHO, A. et al (Orgs.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. Pág. 12.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 107-126 mar. 2013.

FACEIRA, L. S. Programa Universidade Para Todos: Política de Inclusão Acadêmica e Social? **Novo Enfoque**. 2004. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERES JÚNIOR. J. **Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião**. Sinais Sociais. Rio de Janeiro. v.3

nº8, p. 38-77 set-dez. 2008.

OLIVEIRA, A.S.S. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão na UNIMONTES. (Tese) Doutorado em Educação - São Carlos: UFSCar, 2011. 174f.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975.

PARADA, E. L. **Introducción a las Políticas Públicas**. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica, 2002.

SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (Org.). **Direitos sociais e políticas públicas**: desafios contemporâneos. Tomo 8. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008, p.2307-2333.

SCHWARTZMAN, S. A Autonomia Universitária e a Constituição de 1988. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 dez 1988. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/cont88.htm> >
Acesso em: 18 jul. 2017.

Prática docente: uma perspectiva do trabalho articulado como mecanismo de uma educação inclusiva

Gabriela Barichello Mello

Acadêmica do curso de Educação Especial – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). gabizinhobarichello@hotmail.com

Naiara Nuh de Pires

Acadêmica do curso de Educação Especial – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Alana Claudia Mohr

Doutoranda em Educação (UFSM) e orientadora do trabalho.

O presente artigo suscitou das experiências na disciplina EDE1018 Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem, ocorrido no 6º semestre do curso de Educação Especial – diurno, no ano de 2016. Possui como objetivo analisar os impactos do Ensino Colaborativo para o processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na perspectiva do Ensino regular de duas escolas localizadas no município de Santa Maria, através das experiências vivenciadas através desse processo.

O contexto de intervenção do estágio concerne-se ao âmbito escolar na sala regular de ensino com a realização do Ensino Colaborativo em que os alunos atendidos no estágio estão matriculados regularmente. Bem como, nos atendimentos realizados por um Programa de Atendimento Especializado localizado no município de Santa Maria- RS.

Cabe destacar que as dificuldades de aprendizagem não compõem mais o público alvo da educação especial, conseqüentemente os alunos não possuem mais amparo no atendimento educacional especializado nas escolas. Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem ainda são previstas no currículo do curso de Graduação em Educação Especial, dessa forma, se faz presente na formação acadêmica nesta área.

As intervenções foram realizadas em duas EMEF que estão localizadas no município de Santa Maria- RS, a qual nomearemos de EMEF 1 e EMEF 2.

Entende-se esta pesquisa de cunho qualitativo, que segundo os estudos de Triviños:

[...] pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Por outro lado, a investigação quantitativa realizada a nível de cursos de pós-graduação em educação raramente tem contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema de ensino nacional. (TRIVIÑOS, 1987 p. 118).

Segundo os estudos Yin (2005), o estudo de caso é utilizado para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados a estes. Além disso, realizou-se uma análise documental.

No decorrer deste relato iremos apontar alguns documentos regulamentar que conduzem as discussões em torno da Educação Especial, como leituras e vivências nesse processo, através das intervenções e atendimentos realizados com os alunos nas escolas.

No âmbito nacional, o direito ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais a escola regular está assegurada pelo Estatuto da Criança e do adolescente

(ECA), na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

[Grifos do autor] (BRASIL)

Cabe destacar que se evidencia atualmente uma perspectiva diferenciada para o âmbito escolar, e que se encontra previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com relação ao trabalho articulado nos espaços escolares, que menciona a necessidade de haver uma articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum. Pressupõe que a mesma venha acontecer nas atividades proporcionadas em sala de recursos, no entanto este processo pode e necessita ampliar-se, em um trabalho articulado com educador (HONNEF, 2012).

Desse modo, o Ensino Colaborativo não visa apenas o trabalho isolado do educador especial no ambiente do AEE, mas consiste de forma conjunta na sala de aula do ensino regular e com todos os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar.

Considerando assim a importância da troca de experiências e as relações que estes estabelecem a dimensão de estar junto no mesmo espaço físico, pode ser vista à dimensão relacional, desta forma a palavra inclusão segundo Lopes e Fabris (2016), passando a abarcar as relações interpessoais, para além de estar junto (compreendido como condição mínima necessária, mas não suficiente para as ações de inclusão).

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR: MOVIMENTOS DE UMA PRÁTICA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

A realização deste estágio foi pensada e articulada a partir da perspectiva do trabalho educacional especializado, desenvolvido em um Programa de Atendimento através de uma parceria conjunta com o professor do ensino comum. Dessa forma, também estabelecendo um vínculo com a instituição escolar que os alunos estivessem matriculados.

Prevendo a nossa inserção na escola, mais específico na sala de aula regular dos

alunos atendidos no programa de atendimento, e a intervenção através do trabalho articulado nesse espaço, utilizamos algumas autoras que abordam e tratam deste tema, a fim de compreendermos e apropriarmos mais sobre este assunto.

A autora Honnef (2012), procurou pesquisar e verificar o que está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com relação ao trabalho articulado nos espaços escolares, para tal:

A PNEEPEI ainda menciona que deve haver uma articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum. Supõe-se, que esta articulação venha acontecer nas atividades proporcionadas em sala de recursos e pode ampliar-se, no sentido de o educador também poder auxiliar o professor nas tarefas em sala de aula comum, quando necessário. (HONNEF, 2012, p. 4)

No entanto, esse trabalho articulado entre professor e educador especial, demonstra-se ainda muito recente, tendo em vista que até o atual momento pensava-se no educador especial em apenas um espaço no ambiente escolar, a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Nesse sentido, construímos esta proposta diferenciada para percebermos aspectos comportamentais e educacionais dos alunos, para além de objetivar um trabalho complementar com professor do ensino regular. Com tudo, o nosso papel nesse ambiente é pensar/elaborar alternativas metodológicas que apoiassem esses alunos em sala de aula em seu ensino-aprendizagem mais persuasivo e colaborasse com a construção de práticas e estratégias de ensino do professor.

Para esclarecer qual o papel do ensino colaborativo nas escolas, a seguinte autora traz o respectivo estudo:

Em linhas gerais, o Ensino Colaborativo consiste em uma parceria entre professores da Educação Especial e professores do ensino comum, na qual todos trabalham juntos nesse processo inclusivo. Além disso, esse modelo denominado Ensino Colaborativo, tem como proposta levar os especialistas para dentro da escola, na tentativa de dar respostas às dificuldades de atender ao aluno com necessidades especiais. (CRIPPA, 2014, p. 15-6).

Nessa perspectiva, percebemos que o Ensino Colaborativo é um importante passo para um trabalho inclusivo, em que se percebe significativo o auxílio do educador especial nos diferentes ambientes da escola, no momento em que se mostra necessário. Para que futuramente haja constatação de um espaço multidimensional que incorpore diferentes profissionais nas instituições de ensino, pensando em melhores condições de desenvolvimentos destes alunos na escola.

É perceptível que no Ensino regular ainda existam passos a serem dados no que tange a educação inclusiva, no entanto Machado (2009, p. 15) destaca alguns pontos

positivos nesse processo de inclusão “beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem”.

É necessário compreender a esses processos como possibilidades de mudanças nas ações e práticas pedagógicas em sala de aula e re[articulação] com a cultura organizacional da escola, pensando que todos os segmentos conduzem e são parte da comunidade escolar.

Segundo Barreto (2009) Vale ressaltar que a aprendizagem é uma condição essencial para que se desenvolvam as funções psíquicas superiores, esta que ocorre mediada pelas interações estabelecidas ao longo da sua vida e em seu processo de desenvolvimento. Vale ressaltar que as funções psíquicas são o embasamento da percepção e constatação do desenvolvimento ensino-aprendizagem do aluno, no sentido de que esta ocorre em função da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A ZDP consiste fundamentalmente na passagem da Zona de Desenvolvimento Real (tudo aquilo que o aluno já possui internalizado e consegue executar), para a Zona de Desenvolvimento Potencial (tudo que o indivíduo tem condições de aprender, através da mediação interpessoal/intrapessoal). Para isso o Ensino colaborativo serve também como um importante processo de desenvolvimento destas funções, pensando em um trabalho cooperativo e que contribua para a formação dos alunos.

Como exemplo, trazemos uma das atividades realizadas no ensino colaborativo, no qual trabalhamos com o quebra-cabeça tangram (jogo chinês formado a partir de 7 peças geométricas). Nessa atividade, dividimos a turma em grupos e lançamos o desafio deles montarem uma imagem a partir de alguns modelos que levamos e/ou se preferirem elaborar através de seus conhecimentos prévios já internalizados. Tendo em vista, que o professor regente já havia trabalhado com este tema com a turma.

Nesse sentido, através da realização desta atividade, pensamos no trabalho coletivo e cooperativo entre eles por meio da formação de grupos, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico e concentração levando em consideração o nível de complexidade ao montar as peças do tangram.



Figura 01: Atividade realizada no Ensino Colaborativo do aluno MAT: Tangram

Fonte: Acervo de fotos produzidos pelas autoras durante as atividades desenvolvidas.

Descrição: representada por cinco figuras a primeira mostra crianças em uma sala de aula realizando atividades pedagógicas. Nas quatro figuras seguintes é o produto da atividade um tangram construído por eles.

Para tanto, objetivamos trabalhar com nossos alunos atividades que englobasse para além de suas especificidades educacionais, as quais necessitam obter um olhar mais minucioso, também atividades que possibilitasse a interação e participação ativa dos mesmos em sala de aula. Tendo em vista, que este é um trabalho conjunto com o professor da sala regular, durante todas as intervenções procuramos trazer atividades que se aproximasse e auxiliasse o processo de ensino dos alunos, tendo como base os conteúdos que o professor regente já vinha abordando com a turma, contemplando sua linha de trabalho anual.

CONCLUSÃO

Os Planos de aula realizados foram com embasamento principal na motivação escolar, portanto ao longo dos atendimentos atentamos para atividades em que os alunos conseguissem sentirem-se capazes, o que os motivaram a seguir com interesse e disposição. Como por exemplo, atividades em duplas, algumas competições, tarefas com compensações e principalmente o estímulo, parabenizando e elogiando quando uma atividade era desenvolvida corretamente.

Se percebeu que com os planos de aula realizados com os alunos, os mesmos compreenderam ser sujeitos de sua própria história, apresentando-se principalmente

mais focados em realizar as atividades. Através da motivação os alunos de fato participaram mais ativamente nas tarefas e com menos distrações. Nesse sentido, acreditamos que os planos de aula pensados tanto para os atendimentos individuais como para o ensino colaborativo contribuíram para que conseguíssemos trabalhar de forma satisfatória com as dificuldades dos alunos.

Mediante os escritos aqui inicialmente apresentados, podemos destacar que o estágio, nosso primeiro contato de fato com a prática em que podemos fazer o que aprendemos no decorrer destes completos três anos de curso, nos trouxe de forma geral grandes aprendizados. Primeiramente pelas relações estabelecidas, o envolvimento com os professores e profissionais da educação, que nos auxiliam quando necessário. Com os alunos que contribuíram de forma inigualável para nossa formação, dispostos a fazer e aprender e com a nossa orientadora, que transmite saberes que conduzem a novos aprendizados, tensionando novas discussões e reflexões.

O presente estágio permitiu aprimorar um olhar mais atento para nossas práticas, e principalmente pensar em ações a fim de possibilitar uma educação de qualidade para nossos alunos, com a certeza de que é preciso reinventar. Dessa forma, acreditamos que o Estágio Supervisionado, promove uma formação continuada, já que nos convida a refletir sobre nossa prática, visando qualificar a formação dos futuros educadores especiais.

O Ensino Colaborativo, trabalho articulado com o professor da sala regular de ensino, trouxe inúmeros aprendizados para nossa formação acadêmica, principalmente referente no que tange o trabalho do Educador na escola, propiciando momentos coletivos que efetivem de fato a inclusão.

Destacamos a importância do atendimento individualizado para os alunos com dificuldades de aprendizagem em razão da demanda escolar, que por vezes não é perceptível no ensino regular. Corroborando nesse sentido, sinalizamos que é fundamental um apoio e atendimento direcionados para a especificidades dos alunos.

Destacamos também, a importância de serem pensadas políticas educacionais e estratégias específicas para os alunos com Dificuldades de aprendizagem, que até dado momento permanecem sem um atendimento que contemple essa especificidade politicamente.

Por fim, com base nos estudos levantados por este trabalho percebemos que esta experiência nos proporcionou novas aprendizagens, não apenas no sentido profissional, como também no particular de nossas vidas. Compreendemos que esses espaços em que estivemos inseridas contribuíram para que nós desenvolvêssemos

nosso trabalho, bem como aprendermos a melhorarmos cada vez mais através do olhar crítico que fazemos de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil**: Uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotsky. 2009. 135 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2212/2504.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 25 jul. 2017.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117 f. Dissertação de mestrado (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

HONNEF, Cláucia. A Gestão Educacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Percepções Acerca do Trabalho Articulado entre Professores de Educação Especial e Professores da Classe Comum. In: COSTAS, Fabiane A. T. (Org.) **Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas**. 1 ed., Curitiba: Appris, 2012.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na escola inclusiva: paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

30

Refletir, criar e ensinar na diversidade

Jucelaine Lages de Barros

Curso de Licenciatura em Matemática, IF Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.
jucelainelages@gmail.com

Michele Moraes Lopes

Orientadora – Professora Mestre do Instituto Federal Farroupilha -
Campus Júlio de Castilhos.
michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

Várias questões educacionais hoje estão vinculadas a educação especial e inclusão. O ambiente escolar é composto por diversidades, logo o educador tem como função administrar as multiplicidades e valores pessoais para promover a aprendizagem dos alunos.

A inclusão de alunos com deficiência faz com que essa diversidade presente na escola seja vista de outra forma, uma vez que a torna evidente entre os indivíduos. Tal fato pode gerar várias reações no professor, que vão desde a insegurança, a impotência, até o desafio. No caso da matemática, uma das maiores dificuldades que o docente encontra está na comunicação em sala de aula com os alunos em virtude da ampla utilização de simbologia.

É na busca de melhorias no aprendizado que temos a obrigação de entender o aluno como um todo, analisando desde seu aspecto sociocultural até a forma como ele constrói seu conhecimento.

Com relação aos alunos surdos o grau de perda auditiva e do comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez poderá determinar algumas das características e um pouco da identidade de cada indivíduo. Assim, falaremos um pouco da cultura do aluno surdo; do modo como ocorre seu processo de educação, e posteriormente como o professor de matemática pode proceder em sala de aula ao se deparar com esse aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse sentido, iremos descrever uma atividade diferenciada, a qual foi realizada com toda turma dessa aluna, com o intuito de fazer efetivamente a inclusão da aluna surda e os demais alunos ouvintes. É importante enfatizar que esse processo às vezes torna o procedimento de aprendizagem num todo mais lento, pois nem todos os colegas têm a mesma paciência e compreensão. Assim nos traz Almeida:

O drama dos surdos é menos ligado a sua enfermidade do que as razões psicológicas que rapidamente se transformam em efeitos patológicos. A causa profunda desse drama encontra-se ligada a incompreensão da sociedade que não o vê como diferente e, sim, como deficiente. (ALMEIDA, 2012, p.3).

Com isso, no que se refere especificamente aos alunos surdos, devemos considerar que os mesmos captam as informações do mundo diferente de nós. Portanto, é necessário que tenhamos a sensibilidade de nos colocarmos no lugar deles. Temos que tentar sentir o mundo só pela visão, perceber como seria assistir uma aula expositiva sem utilizar a audição, para assim propormos metodologias que incentivem e incluam

esses alunos. Gomes nos fala que:

A sociedade do conhecimento na qual vivemos, com transformações constantes no processo de produção e na construção de conhecimento, faz surgir novas demandas sobre o sistema educacional, exigindo que os professores desenvolvam novos saberes que viabilizem um processo de ensino/aprendizagem atualizado. (GOMES, 2006, p. 72).

O ensino da matemática requer um extenso levantamento dos pré-requisitos necessários ao repertório do aluno, tanto na escola como fora dela. Um deles é a aprendizagem de conteúdos básicos, tais como a ordenação ou produção de sequências numéricas, a qual possibilitará o desenvolvimento de processos complexos como a contagem. É provável que algumas dificuldades de aprendizagem do surdo ocorram em função do ensino não adequado da ordenação e de outras habilidades pré-aritméticas, como se vê em Williams:

Especificamente, crianças surdas mostram dificuldades significativas no desempenho de operações aritméticas básicas, as quais podem ser geradas a partir de relações numéricas e de quantidade inadequadas. Além do mais, adolescentes com impedimento auditivo tem demonstrado atrasos acadêmicos similares com respeito à matemática avançada. (WILLIAMS, 2000, p. 5).

Assim, evidenciam também que os surdos apresentam mais dificuldades com a noção de oposição do que a noção de similaridade, bem como dificuldades na produção de sequências, quando a tarefa envolve colocar objetos ou números em uma dada ordem.

Sabemos que existem diversas combinações voltadas para a educação inclusiva. No entanto, os surdos se tornam motivos de preocupação para os professores de matemática, uma vez que dentro da realidade das Instituições de Ensino Superior, os cursos de licenciatura, em geral, não habilitam os futuros professores a trabalharem com alunos surdos. Esse fato faz com que a tarefa de ensinar se torne um desafio complexo diante de uma sociedade em constante transformação.

Mesmo assim diante deste fato, vamos propor uma atividade para trabalhar com uma turma em que uma das alunas é surda para que haja um melhor processo de inclusão em sala durante a aula de matemática, pois é geralmente vista como uma disciplina extremamente difícil, por isso da dificuldade observada na aluna com relação ao processo de divisão.

Os professores, não só de matemática, mas também de outras disciplinas, necessitam ampliar seus conhecimentos, reformular suas metodologias, repensar suas práticas em sala de aula, buscando encontrar uma forma que facilite a aprendizagem, que faça com que o educando desenvolva seu raciocínio, respeitando suas características. É

necessário compreender como eles constroem seu conhecimento para assim tornarem-se mediadores desse processo, auxiliares dessa construção.

Acrescentamos que além do saber do conteúdo e da língua de sinais são necessários os saberes da inclusão e da reflexão. E para destacarmos essa importância citamos Paixão quando diz:

O professor reflexivo, dentre outros aspectos, precisa problematizar a existência do aluno diferente, real, e quem sabe assim contribuir na prática de professores mais flexíveis e reflexíveis as adversidades do contexto social educacional. Pois hoje, estamos discutindo os saberes para incluir o aluno surdo, mas amanhã a discussão para novos saberes pode e deve ser outra, e assim o professor precisa estar ciente de que não estará preparado para saber trabalhar com esse ou aquele aluno, mas que está apto para investigar esses saberes a partir de sua própria prática e/ou experiência. (PAIXÃO, 2010, p. 155).

O surdo por meio de sua linguagem espaço-visual se utiliza de sistemas culturais e linguísticos para construir um sistema de significados, da mesma forma que os ouvintes se utilizam da língua oral e auditiva, ou seja, embora a língua de sinais seja diferente da língua oral, esta não impede que o surdo compartilhe significados.

Mediante esses fatos aplicamos uma atividade com a turma do 2º ano do Técnico em Proeja do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos, onde fomos muito bem recebidas pela turma, ao mesmo tempo teve uma colega a que se negou em participar da atividade, pois alegou que “eu vim aqui para ter aula e não para jogar”, lamentamos, mas deixamo-la ficar bem à vontade.

Com intuito de investigar a validade e as probabilidades dos materiais aplicados em sala de aula, e descobrir em que nível de conhecimentos os alunos estavam levamos possibilidades de resoluções de problemas junto com o lúdico para sala de aula, nessa perspectiva concordamos com a autora Kelly Selva que afirma:

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas. (SELVA, 2009, p.2).

As várias maneiras para aprendizagem são de fundamental importância para o processo de ensino e absorção da mesma. Promover na sala de aula um ambiente que favoreça a reflexão e ação traz tanto para o professor, quanto para os alunos, uma troca de saberes e experiências que, dependendo da forma como estão sendo trabalhados, permitem a construção de inúmeras habilidades.

Propomos para toda turma que se dividissem em grupos, notamos que um desses grupos foi muito espontâneo chamando a colega surda para que realizasse a

atividade com eles. Sendo assim a sala ficou disposta da seguinte maneira: formamos um grupo com 6 alunos onde eles iriam jogar o Bingo da Multiplicação e Divisão, o qual funcionava da seguinte maneira: cada educando ganhava duas cartelas onde cada uma continha 6 operações as quais tinham que ser resolvidas, para marcar na cartela teriam que ter o resultado, pois o mesmo seria chamado para marcação a partir do resultado obtido no cálculo, como mostra a figura 1.



Figura 01: Bingo da Multiplicação e Divisão

Descrição: Fotografia de apresenta cadernos e materiais de diferentes estudantes que estão realizando a atividade de registro do Bingo de Multiplicação e Divisão.

Outro jogo proposto foi o Triângulo das Operações (adição e subtração), este é composto por um triângulo com 16 triângulos menores, onde esses têm operações e resultados os quais precisam ir-se encaixando um no outro até formar o triângulo maior, esse jogo instiga o aluno a trabalhar o raciocínio conforme mostra a figura 2.



Figura 02: Triângulo das Operações

Descrição: Fotografia de alunos montando o Triangulo das operações.

Propomos também o Tabuleiro das Frações, o qual é composto por um tabuleiro com 25 cartelas contendo os resultados das operações a serem realizadas com as frações propostas. Este jogo tem o intuito de se trabalhar o Mínimo Múltiplo Comum (MMC) assim como facilitar a visualização do conteúdo das frações, tendo em vista que é um dos conteúdos de matemática que os alunos mais têm dificuldades como mostra a figura 3.



Figura 03: Tabuleiro das Frações

Descrição: Fotografia de estudantes montando uma tabela intitulada Tabuleiro das Frações.

E para finalizar aplicamos o Cubra 10, o qual é composto por um tabuleiro de E.VA, dois dados e 20 fichas (10 de cada cor), ele tem como objetivo desenvolver o cálculo mental, explorando situações em que o aluno é posto a calcular de maneira motivadora e desafiadora. E jogado da seguinte maneira: cada jogador escolhe uma cor de ficha e as coloca ao lado do tabuleiro; cada jogador lança um dado, quem tirar o número maior inicia o jogo; na sua vez, cada jogador lança dois dados e com os números obtidos efetua uma operação (soma, subtração, multiplicação ou divisão); vence quem completar primeiro as 10 casas do tabuleiro; caso o jogador tire nos dados dois números com os quais não seja mais possível resolver uma operação, cuja resposta ainda exista no tabuleiro, passa a vez para o adversário, conforme figura 4.



Figura 04: Cubra 10

Descrição: Fotografia de estudantes jogando Cubra 10.

Todos participaram e se divertiram muito, devido ao pouco tempo que tivemos para aplicação da atividade não conseguimos que a aluna com deficiência auditiva percorresse todos os grupos, mas mesmo assim a atividade foi positiva e sentimos que a colega observada é bem quista pela grande maioria da turma.

CONCLUSÃO

Os surdos vêm lutando por igualdade na educação principalmente em escolas regulares, lutam por compreensão dos seus direitos enquanto cidadãos da sociedade. Metodologias de adaptação, princípios de igualdade são valores que devem ser trabalhados em sala de aula, e mais precisamente com os professores, pois é através deles que o aluno se sente integrado, e verdadeiramente incluído.

É necessário entender que o surdo não é deficiente, e sim uma pessoa que se comunica de forma diferente, que tem uma expressão e cultura própria.

Incluir não é permitir que crianças com necessidades especiais frequentassem escolas regulares, mas dar aos profissionais da educação, condições para trabalhar de forma coerente e pedagógica, com um método realmente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. - **Leitura e Surdez:** Um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

GOMES, J. O. de M. - **A formação do Professor de Matemática: um estudo sobre Implantação de novas metodologias nos cursos de licenciatura de Matemática da Paraíba.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PAIXÃO, N. do S. **Saberes de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos Incluídos na Escola de Ouvintes**. 2010.212 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SELVA, K.R. Educação Matemática nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento-URI/FW. **Trabalhos X EGEM X Encontro Gaúcho de Educação Matemática Comunicação Científica** 02 a 05 de junho de 2009, Ijuí/RS.

WILLIAMS, K. D. (2000). Teaching pre-math skills via stimulus equivalence procedures. **Master Thesis**. Southern Illinois University at Carbondale, 2000.

Revisitando a resiliência em diferentes contextos e suas implicações no processo de formação de professores

Lorena Inês Peterini Marquezan

Doutora em Educação pelo PPGE, UFSM. lorenamarquezan@yahoo.com.

Andriele dos Santos Zwetsch

Acadêmica nos Cursos de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno e Curso de Direito Noturno, UFSM/UNIFRA. andr_y@hotmail.com.

Percebemos que somos atravessados por todos os acontecimentos que vivenciamos, mas selecionamos os mais significativos que marcam a nossa constituição da subjetividade, os quais nos empolgam e nos mobilizam a criarmos forças para enfrentarmos as adversidades que a vida nos impõe. Diante disso, este texto tem o objetivo de revisitar a resiliência em diferentes contextos, refletindo sobre suas implicações no processo de formação dos professores. Muitos estudiosos desafiam o processo de formação de professores mobilizando a seguinte inquietação: é possível desenvolvermos a resiliência em diferentes contextos, a partir dos saberes e fazeres num mundo de incertezas e de grande complexidade no processo de formação de professores? Para responder a essa questão, buscamos respostas na literatura de referência partindo dos seguintes autores: WERNER e SMITH (1955), TENENBAUM (2013), SCRIPTORI (2006), INFANTE (2005), MELILLO (2005), SOUSA (2009).

A construção do conceito de resiliência emergiu da pesquisa de Emmy Werner e Ruth Smith, em Kauai, no Havaí, em que foram estudadas mais de 500 pessoas, durante 32 anos, começando em 1955, desde o período pré-natal até à vida adulta, inicialmente apontando uma característica pessoal dos sujeitos – a “invulnerabilidade” – como foco central.

Mais recentemente, Tenenbaum (2013) conceituou a resiliência como a capacidade de se recuperar de situações de crises e aprender com elas, tendo a mente flexível e o pensamento otimista, com metas claras e certeza de que tudo passa. Assim, a resiliência implica em uma habilidade para tocar a vida em frente, revitalizando o nosso interior, implicando na descoberta de forças que permitem resistir ao estresse, conviver com o sofrimento de maneira construtiva, resolvendo os problemas e/ou aprendendo a conviver com eles, desenvolvendo novas capacidades de adaptação. Paula Barret (2015), australiana que desenvolveu o programa FRIENDS de Resiliência (no Brasil conhecido como AMIGOS), especialmente para crianças de 4 anos à vida adulta, salienta que, entre os fatores de proteção, estão: a autoconfiança, a atenção a eventos positivos que levam ao otimismo, o diálogo interno saudável e racional, a regulação emocional e a capacidade de solucionar problemas e de ter coragem para seguir em direção às metas de qualidade de vida. Tenenbaum (2015) ainda diferencia o resiliente do resignado:

A tomada de iniciativa também é um fator de proteção e isso é o que difere o resiliente do resignado. A resiliência se apropria dos recursos de nossa parte saudável que conservamos em nosso interior, nos convidando a descobrir as forças que permitem resistir ao estresse, conviver com o sofrimento de maneira construtiva e desenvolver novas capacidades de adaptação. (TENENBAUM, 2015 p. 73).

As dimensões e prevenções fazem parte de uma complexidade de fatores, nas quais emergem aspectos de plasticidade, flexibilidade dos diferentes contextos que a criança está sujeita a proteção ou ao risco, abrangendo várias dimensões intrinsecamente interligadas, ou seja, o emocional, o mental, o físico e o espiritual. Aqui destacamos a dimensão emocional e mental sobre as quais assim infere a pesquisadora citada:

No que se refere à dimensão emocional, compreendemos a capacidade de estar no momento presente, perceber e aceitar as emoções em si e nos outros, estratégias de regulação emocional e ativação de emoção positiva. [...] Em outras palavras, temos a capacidade de mudar a maneira como pensamos sobre as diferentes situações, o que pode mudar a maneira como nos sentimos e nos comportamos. Podemos escolher pensar sobre a situação de uma forma positiva, o que nos faz sentir felizes e corajosos, ou podemos escolher pensar negativamente, o que nos faz ficar com medo, tensos, tristes, com raiva ou chateados [...] Para a Psicologia, a resiliência pode ser definida como um processo ativo de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à crise e ao desafio. A dimensão mental inclui a identificação de pensamentos que ajudam, ou não, a flexibilidade cognitiva para reestruturá-los; o foco atencional positivo; estilo atributivo otimista; autoconfiança e autoestima; solução de problemas e estratégias para atingir uma meta. (TENENBAUM, 2015, p. 74).

Salientamos a imbricação, a interligação das dimensões e da resiliência abrangendo a complexidade do cuidado com o aspecto físico, com o aspecto emocional, mental e espiritual formando uma totalidade ou uma “inteireza do ser”. Corroboramos com a autora que “a dimensão mental inclui a identificação de pensamentos que ajudam, ou não, a flexibilidade cognitiva para reestruturá-los”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fizemos uma busca de pesquisa reflexiva sobre o programa FRIENDS, baseada na aprendizagem socioafetiva e na Psicologia positiva. Esta vem sendo desenvolvida em vinte e um países, inclusive no Brasil desde 2011, como uma potência de prevenção de ansiedade e depressão, utilizada por professores, psicólogos em escolas, clínicas e instituições. Reconhecido internacionalmente pela Organização Mundial da Saúde, em 2004, o programa FRIENDS é validado como um bom caminho para fortalecer os fatores de proteção, ao desenvolver as habilidades necessárias à resiliência emocional, e apresenta-se com a seguinte composição.

É composto de manual do líder e de atividades, com 12 encontros planejados que seguem uma seqüência estruturada de objetivos a partir do acrônimo da palavra AMIGOS: A= atenção aos sentimentos; M= momento de relaxar; I= ideias positivas; G= gerar soluções; O= orgulhe-se do seu trabalho; S= sorria e lembre-se de ser corajoso (TENENBAUM, 2015. p. 76).

Ao trabalharmos com crianças ansiosas ou deprimidas a partir de programas

preventivos em saúde mental, mobilizando o socioafetivo e a resiliência como parte de seu currículo escolar, reduzimos o risco de desenvolver o transtorno de comportamento. Crianças com níveis moderados a normais de ansiedade e depressão melhoram após a participação no programa por desenvolverem resiliência emocional ao estresse, o que os implicará para o resto de suas vidas.

Como uma habilidade, a resiliência é um processo possível, desde que o sujeito descubra um objeto que, para si, tenha um significado, no qual produzirá múltiplas vinculações nos circuitos afetivos, entre eles os amigos, os colegas de aula, os professores, durante todo o ciclo vital, nos diferentes contextos em que compartilha sonhos, desejos, expectativas, sentimentos de pertencimento e capacidade de superação das adversidades.

Nesse sentido, no XXIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, uma pesquisadora do assunto afirmou que:

Pesquisas sobre resiliência em psicologia demonstram que essa não é uma característica inata; a chave dessa positividade, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa ou indivíduo, reside nos contatos humanos, nos afetos e na solidariedade do grupo social a que o sujeito pertence. [...] Ser resiliente não significa não experimentar a dificuldade ou não sentir a aflição; ao contrário, o caminho da resiliência é feito de considerável aflição emocional. Implica na necessidade de apoio e suporte solidário de outras pessoas, dentro ou fora da família, se faz presente. Os relacionamentos humanos ancorados no amor e na confiança oferecem encorajamento e asseguram um suporte adicional à resiliência das pessoas o perfil de pessoas resilientes é composto de um conjunto de características que podem ser desenvolvidas por qualquer um de nós, tais como: fazer planos realísticos e perseverar sua concretização; possuir uma auto imagem positiva; ter confiança em suas próprias forças e habilidades; expressar seus sentimentos; controlar sentimentos e impulsos fortes; resolver problemas; o apoio de pessoas solidárias, que promovem a inclusão do outro, fornecendo uma sustentação social significativa, pode aumentar a capacidade de resiliência e resgatar nossa esperança no devir. (SCRIPTORI, 2006, p.384).

Sendo assim, percebemos a necessidade de trabalharmos os vários contextos, a família, a Escola Básica, o Ensino Superior, com profissionais de diferentes áreas, pois o trabalho coletivo inter e transdisciplinar, estudado e constante nos achados de Infante (2005) sobre resiliência, aponta para a responsabilidade social de todos os envolvidos nos diferentes contextos da Escola Básica e do Ensino Superior:

É importante entender a resiliência como (...) uma responsabilidade social e política já que pode ser promovida com a participação de pais, pesquisadores, pessoas que trabalham na área implementando programas psicossociais e serviços sociais, os políticos e a comunidade. Dessa forma a resiliência permite nova epistemologia do desenvolvimento humano, pois enfatiza seu potencial, é específica de cada cultura e faz um chamado à responsabilidade coletiva. Um enfoque em resiliência permite a promoção de qualidade de vida, seja um trabalho coletivo e multidisciplinar (INFANTE, F., 2005, p. 36 apud MELILLO et a., 2005).

Diante disso, percebemos que esses dados atravessam o nível pedagógico e

psicopedagógico nos diferentes contextos da Escola Básica e do Ensino Superior, pois a resiliência pode transformar a dor em prazer, os desastres e as misérias em beleza, desenvolvendo um trabalho humanitário para todos os professores da formação inicial e continuada, como docentes ou como gestores, na consecução dos objetivos de uma educação para cidadania, incluindo os sofridos ou marginalizados, os excluídos, os sem terra, os sem teto, os sem escola, etc. Corroboramos que é possível estimularmos a resiliência nas escolas, quando Scriptori (2005 p. 227) revisita Melillo (2005), mostrando que sim, é possível estimular a resiliência nas escolas, e nos dá exemplos concretos desenvolvidos por ele e sua equipe. Entre suas práticas, destacam-se fomentar o pensamento crítico e o diálogo, tal como vimos defendendo e argumentando desde o início deste texto.

Percebemos que a motivação atravessada pela afetividade permeia as possibilidades de superação das adversidades. Sobre as adversidades, a autora elabora uma série de questionamentos importantes para a formação inicial e continuada dos professores:

Sobre as questões ligadas à adversidade, temos algo a aprender com a resiliência? O que vem a ser isto? De que se trata? Como pode ser incorporada ao processo educacional na formação inicial e continuada dos professores? A mesma autora reflete sobre Escola e Resiliência: A resiliência como um processo de educação para a cidadania. Que meios tem a escola para resgatar a cidadania? Como pode ajudar o desenvolvimento do ser, diante de condições tão adversas que o meio lhe impõe, como as anteriormente apontadas? (SCRIPTORI, 2005, p. 225).

Referindo-se à cidadania no contexto da Educação Básica ao Ensino Superior, o tema envolve tudo aquilo que se refere ao ser humano como pessoa: seus saberes, seus julgamentos, seus pontos de vista, suas convicções, suas crenças e, em síntese, sua história de vida. As trajetórias das histórias de vida de nossos alunos são as mais díspares possíveis: há os que são de classes economicamente abastadas, outros provenientes de classes menos abastadas ou miseráveis; os que passam por traumas terríveis, outros que nem sabem o que é isso; os que são rejeitados desde o ventre materno, outros que são desejados e esperados por seus pais; há os que são estimulados em todos os sentidos, outros reprimidos e violentados em seus direitos, e por aí vai. Devemos considerar essas histórias de vida, para promover o desenvolvimento de nossos alunos e professores, isso é mais um desafio para os gestores implicados no processo de educação.

Scriptori (2005) relata alguns casos de atitudes diferenciadas das professoras, algumas resilientes e outras deixando a desejar, necessitando de uma reflexão mais profunda para tomada de consciência.

Em minha jornada profissional, nos cursos de formação inicial ou continuada, tenho

constatado que alguns professores, que convivem com crianças e jovens provenientes de ambientes hostis, adversos, abandonados à própria sorte e sem estrutura familiar, como meninos de rua, marginais, etc., acreditam que seus alunos não podem mudar esse estado de coisas. “eles não têm jeito”, dizem. “São alunos difíceis, agressivos, violentos e, se eu duvidar, sou capaz de apanhar deles!”. “Foram moldados assim, agora é tarde. O que posso fazer? Nada!”. Por outro lado, há aqueles professores que assim se posicionam: “Sinto-me inútil, pois gostaria de ajudá-los, mas não consigo chegar até eles”. “Tenho esperança que eles mudem, mas não sei como fazer”. “Sei que é possível fazer algo por ele... tenho que descobrir uma maneira!” (SCRIPTORI, 2005, p. 225).

Os achados das pesquisas em Psicologia comprovam que a resiliência é mais comum do que pensamos; trata-se de um fato ordinário e não extraordinário presente no cotidiano de pessoas, as quais passam por situações de complexidades extremas.

Das pesquisas realizadas até então, a concepção de resiliência veio se ampliando até ser entendida como um processo dinâmico de adaptação à realidade, a despeito da adversidade posta, em que interagem reciprocamente fatores do indivíduo e fatores do ambiente. Scriptori (2005, p. 226) comenta que, atualmente, o modelo ecológico-transacional, com base nos estudos de Bronfenbrenner (1996), postula um modelo ecológico de resiliência, na qual o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interagem entre si com influência direta sobre o seu desenvolvimento. Esses níveis são: o individual, o familiar, o comunitário e o cultural.



Figura 01: Imagem representativa da Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner.

Na história, várias são as definições de resiliência, porém, na atualidade, há três componentes essenciais que interferem no desenvolvimento humano: a noção de adversidade; a adaptação positiva e a dinâmica entre os mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais. Revisitando as definições e as análises dos fatores que interferem na resiliência, é possível criarmos “modelos organizadores” de pesquisa ou de elaboração de programas de promoção humana, dentro da escola e/ou da universidade ou fora delas.

Muitos são os fatores que contribuem para a resiliência de uma pessoa. Estudos mostram que o fator preliminar e fundamental é o fato de receber cuidados e suporte

de outras pessoas, dentro ou fora da família. Os relacionamentos humanos alicerçados no amor e na confiança propiciam esse modo de agir, implicando em encorajamento e assegurando um suporte adicional à resiliência das pessoas.

A pesquisadora Carolina Silva Sousa (2009, p. 75-76) relata, no capítulo sobre Resiliência da Educação Superior, sua trajetória de pesquisa e de inovação contextualizando as estratégias de conhecimento nacional e internacional, que impactam no atendimento das necessidades da comunidade e da região de Portugal. Relata várias pesquisas que têm como fio condutor a vinculação afetiva entre pais e filhos no processo de construção da resiliência. A partir dos estudos de Rutter (1990), destaca a existência do estresse e das adversidades, que mobilizam o indivíduo durante situações de maiores ou menores complexidades, e questiona:

Até que ponto o ser humano não pode inverter e até retirar benefícios desta vulnerabilidade com que se depara ao longo do seu percurso de vida, e transformá-la em fator de desenvolvimento? Resiliência é um conceito que hoje assume uma importância notória na formação de jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitos a elevados níveis de desestruturação e de stress, é um conceito que, mais que uma inovação em Psicologia, representa um reassumir de um interesse por uma realidade já existente, mas negligenciada. (...) pensar em ajudar alunos, professores, escolas, famílias e comunidades a desenvolver programas de intervenção que possam responder mais eficazmente aos desafios que a sociedade lhes coloca? Constitui-se, de fato, o conceito de resiliência como um conceito a aprofundar para ajudar a encontrar resposta para alguma das grandes questões e desafios da realidade designadamente no campo específico da educação superior? (...) Emmy Werner e Ruth Smith (1992), a partir de um estudo longitudinal de três décadas em que tomam por estudo uma amostra de crianças em situação de alto risco, vulneráveis, mas resilientes, concluem que esses sujeitos acabam por ter sucesso na escola e, mais tarde, na vida adulta. (SOUSA, 2009, p. 75-6).

Apoiando-se em Alarcão (1996), Sousa (2009), quando reflete a formação de professores, destaca uma crise de confiança nos profissionais recém formados para o enfrentamento de resolução de problemas. Os futuros profissionais necessitam da aplicação do conhecimento científico, mas também do desenvolvimento da dimensão interpessoal frente às tomadas de decisões em todos os problemas da vida real.

Articulando a complexidade e a diversidade do mundo, percebe a existência de vários “filtros” pelas quais passam as diferenças individuais no processo de socialização ao longo da vida do ser humano, permitindo personalizar e contextualizar a história de vida, os sentidos e os significados próprios de cada um (GROTBERG, 1999; RUTTER 1994).

Segundo Pereira (2001), os achados referentes a essa problemática evidenciam que as situações que provocam estresse podem ser superadas de modo dinâmico e construtivo, através de mecanismos construtivos de coping e de personalidades resilientes. Aponta três componentes no processo de estresse, percebidos por Gore

(1999): os estressores (fontes de estresses), os medidores do estresse e os mecanismos moderadores (dinâmica nas quais os efeitos nefastos do estresse são superados através de vários recursos coping) e desfecho.

Acreditamos que estamos distantes de uma situação de vulnerabilidade, quando o sujeito, face ao estressor, não é capaz de mobilizar mecanismo de coping que lhe assegure um desfecho positivo.

A resiliência implica numa complexidade de fatores de origem familiar na construção da subjetividade acerca de si próprio, influenciando-se e entrelaçando-se aos fatores individuais e sociais, como a auto eficácia, a autoestima e o autoconceito que regem a resiliência.

A resiliência sociocultural, segundo Simpson (2010, p. 203), é o estudo da capacidade para enfrentar e superar as dificuldades, especialmente nos grupos, nas instituições e nas comunidades, nas quais o ser humano interage e deve aprender os sentimentos de pertencimento, de autoestima e de solidariedade. Ao longo do livro, o autor comenta os níveis de resiliência sociocultural como o pensamento crítico, o sentimento de pertencimento, a solidariedade, o projeto de vida, a memória, a independência, o humor, a autoestima, a identidade cultural, a história, a ética, a cultura e a adversidade:

El ambiente, a través de sus actores: "otros significativos" y profesionales, debe formar una red multidisciplinar de personas que, con un lenguaje em común, se pongan de acuerdo em las estrategias a seguir y que lo hagan. Por eso la imagen de red de pesca, de envoltura, de holding, de tejido, dibuja muy bien el sentido y la importancia del medio em la promoción de conductas resilientes. Pero para que ello se cumpla esta malla, este tejido, no debe ser ni muy abierto, ni demasiado estrecho. (SIMPSON, 2010, p. 203).

Grotberg (2006), a partir dos seus estudos, criou estratégias que incluem fatores resilientes que propiciam o desenvolvimento de forças interiores e de fatores interpessoais relacionados. Isso porque a complexidade não é linear, ao contrário, esta tem avanços e retrocessos, exigindo ações e intervenções inter e transdisciplinares, a fim de fortalecer e propiciar o desenvolvimento das potencialidades de todo ser humano ao longo de seu ciclo vital.

Parafraseando a Grotberg (2006), pois sua teoria propicia estratégias que incluem os fatores que impulsionam o desenvolvimento potencial da resiliência, Minelo, em sua tese de doutorado, assim sistematizou:

Tabela 01: Fatores Resilientes.

Fatores Resilientes – Grotberg	Mecanismos de Defesa ou Estilos de Enfrentamento DSM-IV-TR	CONCEITO DO ESTILO DE ENFRENTAMENTO
Eu tenho	Afiliação	Volta-se para outros em busca de ajuda e amparo. Isso envolve o compartilhar de problemas com outras pessoas, mas não implica responsabilizá-las por eles.
Eu sou	Autoafirmação	Expressa seus sentimentos e pensamentos diretamente, de um modo que não seja coercitivo ou manipulador.
Eu estou	Antecipação	Expressa antecipadas reações emocionais ou antecipação das consequências de possíveis eventos futuros, considerando respostas ou soluções alternativas e realistas.
Eu posso	Auto-observação	Reflete sobre seus próprios pensamentos, sentimentos, motivações e comportamento e dá respostas adequadas.

Fonte: (MINELLO, 2010, p. 58).

Os fatores resilientes podem ser desenvolvidos separadamente, uma vez que, ao enfrentar circunstâncias adversas, cada categoria pode desenvolver-se separada ou interligada. A maioria das pessoas já possui alguns desses fatores desenvolvidos de maneira autônoma, porém não têm suficiente ou talvez não saiba como usá-los como armas contra a adversidade em algumas circunstâncias e não em outras, necessitando de ajuda para impulsionar soluções criativas, em qualquer etapa da vida, visto que os bloqueios de alguns adultos se originaram em qualquer etapa evolutiva, necessitando apoio psicológico e/ou psicopedagógico.

CONCLUSÃO

Revisitando a resiliência, a partir de diferentes contextos da Escola Básica ao Ensino Superior, contextos familiares e sociais e suas implicações no processo de formação de professores, acreditamos que as ideias sobre o ser humano, defendidas por Grotberg (2006), nas quais trabalha com ressignificações de eu tenho, eu sou, eu estou, eu posso, têm implicações nos sentimentos, nos valores éticos, estéticos, científicos e humanísticos essenciais em todo o ciclo vital. Sugerimos que as matrizes curriculares, especialmente as de formação de professores, contemplem os saberes e fazeres referentes à resiliência, pois, em tempos de grandes complexidades, urge formarmos pessoas capazes de ser

resilientes, a fim de propiciar pessoas autônomas, críticas e reflexivas, que contemplam o desenvolvimento da autoimagem, da autoestima, do autoconceito tão importantes e necessários ao ser humano. Pensamos que o Programa Friends de autoria de Paula Barret (2015), desenvolvido e reconhecido possa ser amplamente estudado, articulado teoria e prática desde a Escola Básica até Ensino Superior.

Refletindo sobre a importância da resiliência desde a Escola Básica até o Ensino Superior, percebemos que necessitamos mobilizar forças, valores, saberes e fazeres éticos, estéticos, científicos, humanísticos, com vistas a desenvolver o grande potencial que cada ser humano tem dentro de si para a construção da subjetividade pessoal e profissional resiliente, saudável e feliz.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BENARD, Bonnie. **El Fomento de la Elasticidad em los Niños**. In: ERIC - Education Resources Information Center, EDO-PS-96-1, junio de 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 267 p., 1996.

CYRULNIK, Boris. **Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, 2001.

_____. **Los Patitos Feos: a resiliência una infância infeliz no determina la vida**. Madri: Gedisa, 2002.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a Natureza Humana**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

GROTBERG, E.H. **La resiliência em acción**. Trabajo presentado em el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliência em Proyectos Sociales. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard van Leer, 1997.

_____. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo & OJEDA, Elbio N. S.(Org.). **Resiliência - descobrindo as próprias fraquezas**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MINELLO, I. F. **Resiliência e insucesso empresarial: um estudo exploratório sobre o**

comportamento resiliente e os estilos de enfrentamento do empreendedor em situações de insucesso empresarial, especificamente em casos de descontinuidade do negócio. Tese de Doutorado – Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração. 321f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MINELLO, I. F.; SCHERER, I. B. Características resilientes do empreendedor associadas ao insucesso empresarial. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 38, p. 228-245. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil., abr. 2014.

PEREIRA, M. V. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e auto-formação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens do professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

RODRÍGUEZ, D. (Comps.). **Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

SCRIPTORI, C. C. Cidadania e Escola: alguns pontos de reflexão sobre os caminhos de uma educação para a cidadania. In: ASSIS, M. C. e ASSIS, O. Z. M. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas, SP: Graf. FE; R. Vieira, 2005.

SCRIPTORI, C. C. Inclusão Social e Docência: uma pista para construir fortalezas quando tudo parece o caos. In: **Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas, SP: Graf. FE; R. Vieira, 2006.

SILVA, Jorge da. A escolarização e a educação como processo social. *Revistas Gestão Universitária*, n. 99, 14 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php>>. Acesso em: 16 jun. 2006

SIMPSON, M. G. **Resiliencia sociocultural**. Buenos Aires: Bonum, 2010.

SOUSA, C. S. Resiliência na educação superior. In: BOLZAN, D. P. de V. e ISAIA, S. M. de Aguiar. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: Ed. PUC/RS, 2009.

TENENBAUM, P. Resiliência: uma habilidade para a vida. *Revista Psique CIÊNCIA&VIDA*. Ano IX, nº 109. Editora Escala. p.73-7.

Deficiência visual e acessibilidade na escola de educação infantil

Bárbara Gai Zanini Panta

Educadora Especial, Especialista em Psicopedagogia e Educação a Distância. Atua na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Escola Municipal de Ensino Fundamental Altina Teixeira e Escola Municipal de Educação Infantil Luizinho de Grandi.
babi.zanini@hotmail.com

Ângela Balbina Neves Picada

Ângela Balbina Neves Picada: Professora, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. Atua na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e UFSM/UAB/EAD
angelapicada@yahoo.com.br

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Professora, Doutora em Informática na Educação.
Atua na UFSM. anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com

O trabalho traz um relato de experiência sobre um projeto realizado para a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado de um estudante com deficiência visual e física que frequenta a educação infantil em uma escola do município de Santa Maria. O objetivo geral estabelecido para este projeto foi oferecer o Atendimento Educacional Especializado a serviço da Educação Especial na escola de modo a complementar e/ou suplementar a formação do estudante conforme a Política “Nacional” de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01). Para tal, foi preciso realizar diagnóstico pedagógico mantendo uma avaliação contínua de todo o processo de desenvolvimento do estudante e utilizar atividades lúdicas como alternativa metodológica no desenvolvimento de habilidades primárias.

No desenvolvimento destas habilidades, buscou-se valorizar as características pessoais positivas e potencialidades do estudante para trabalhar a autoestima e utilizar jogos adaptados às suas necessidades buscando o desenvolvimento global do estudante. Em relação à acessibilidade, outro objetivo do projeto é eliminar barreiras físicas que impeçam o livre acesso do estudante a todos os ambientes da escola assim como auxiliar no processo de acessibilidade através da produção de materiais para a localização e locomoção.

Um dos recursos de acessibilidade elaborados para o estudante na escola, além daqueles que envolvem sua locomoção, está nos materiais direcionados ao desenvolvimento de sua aprendizagem, como a construção de jogos sensoriais, em Braille. Estas produções auxiliam na acessibilidade do estudante à comunicação, informação e materiais que auxiliam em seu processo de aprendizagem.

O envolvimento da família do estudante com o Atendimento Educacional Especializado e com a escola foi um ponto considerado importante, realizando um trabalho multidisciplinar e envolvendo a professora de sala de aula, monitora, e outros profissionais que auxiliam no processo de desenvolvimento do estudante. O trabalho de educação especial na escola é colaborativo e um pouco diferente do atendimento normalmente realizado em escolas de ensino fundamental em função da estrutura da escola e também das características e necessidades do estudante.

O objetivo deste artigo é compartilhar esta experiência de inclusão, que ainda está sendo realizada, com outros profissionais da educação a fim de colaborar com esta construção e estimular a formação de ideias oriundas do diálogo.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O projeto elaborado para o Atendimento Educacional Especializado nesta escola de educação infantil foi pensado a partir da inclusão de um menino com deficiência visual que frequenta uma turma de pré-escola. O estudante já havia passado por um processo de adaptação desde a turma do maternal e então se percebeu a necessidade de um olhar voltado ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo e também para a sua aprendizagem. Os profissionais envolvidos com o acompanhamento do estudante, como fisioterapeutas e outros profissionais da saúde também são contatados periodicamente para acompanhar todos os aspectos ligados ao desenvolvimento do estudante. Desta maneira, há uma troca de informações muito necessária ao processo de inclusão do estudante, tanto para os profissionais que atuam em sua saúde e desenvolvimento físico, quanto para o trabalho realizado na escola, ligado à aprendizagem.

A Sala de Recursos Multifuncional da escola funciona em um espaço pequeno, com materiais adaptados e na maioria confeccionados especialmente para o estudante com deficiência visual. O atendimento educacional especializado é realizado no mesmo turno da turma, de maneira colaborativa, duas vezes na semana no período da tarde. O ensino colaborativo envolve a professora de sala de aula regular, educadora especial, estagiários, profissional de apoio, funcionários e equipe diretiva. A escola é municipal e atende estudantes da Educação Infantil, do Berçário à Pré-Escola (0 a 5 anos) participam do atendimento ao estudante a professora de sala de aula regular, a profissional de apoio (monitora), estagiários itinerantes (auxiliam somente quando necessário) e a educadora especial. A turma em que o estudante está matriculado é de pré-escola. O estudante tem atualmente 5 anos, nasceu prematuro e tem o diagnóstico médico de Deficiência Visual e física (CID 10 - G82.0 - Paraplegia flácida, CID 10 - Q05 - Espinha bífida e CID 10 - H35.1 - Retinopatia da Prematuridade).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial como modalidade de ensino tem o papel de disponibilizar os serviços e recursos próprios deste atendimento. Partindo deste princípio, pensamos a elaboração deste tema de acordo com os objetivos da modalidade de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas

realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Para se integrar na escola e comunidade, a criança com deficiência visual, como qualquer outra pessoa, precisa interagir, através de pessoas e objetos, desempenhando atividades básicas de rotina, locais e externas, fundamentais para a inserção no meio social, com autonomia. A escola alvo do projeto tem uma estrutura física muito pequena, a Sala de Recursos é um local apertado e com pouca possibilidade de mobilidade para o estudante com deficiência intelectual. Além disto, a carga horária da Educação Especial na escola é pouca devido ao baixo número de estudantes (somente 10 horas semanais) e então se resolveu otimizar o tempo e os recursos realizando o atendimento com ensino colaborativo.

Para Fraiberg (1977, p. 172), “é fundamental a criação de espaços suficientemente motivadores que inspirem confiança e desenvolvam o gosto pela atividade motora”. Com capacidade de se locomover, de se comunicar, e de realizar todas as atividades que qualquer pessoa necessita, o deficiente visual conquistará sua cidadania e sua inclusão total na sociedade. E, conseqüentemente, poderá desenvolver todas as suas potencialidades cognitivas que, muitas vezes, se torna perdida pelo simples fato de não ter sido corretamente estimulada e incentivada.

O ensino colaborativo, neste caso, acontece com o objetivo de mediar as relações em sala de aula, promover a adaptação do ambiente e inclusão do estudante no ensino comum e auxiliar o professor de sala de aula regular no trabalho cotidiano com o estudante. As adaptações no ambiente, com a confecção de materiais para a acessibilidade, visando a orientação e a mobilidade, e os jogos pedagógicos, foram confeccionados ao longo do ano, conforme a necessidade apresentada pelo estudante.

Durante todo o ano foram realizadas reuniões gerais com todos os professores e também planejamentos semanais individuais e coletivos, realizados pela professora de sala de aula regular e educadora especial em colaboração. Os profissionais envolvidos com o tratamento do estudante, como fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, também são contatados periodicamente para controlar todos os aspectos ligados ao bem estar do estudante.

O estudante foi um bebê prematuro e teve Retinopatia da Prematuridade o que causou a deficiência visual. Também apresenta deficiência física, só caminha com andador ou com apoio e utiliza órteses nos pés. Frequenta a escola desde o segundo ano de vida, porém até o ano anterior ainda não estava totalmente adaptado ao

ambiente e ainda se sentia inseguro em ficar na sala de aula e nas atividades em grupo.

O processo de interação se inicia nos primeiros anos de vida da criança, assim como os conceitos básicos que são construídos, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal são imprescindíveis para a construção da autoestima da criança, e a falta da mesma acarretará uma dificuldade no ajustamento à situação escolar.

É importante considerar que, principalmente, as crianças com cegueira congênita, não conservam imagens visuais para o uso na aprendizagem, e então é preciso uma reorganização perceptiva, onde os outros sentidos são acionados para tentar suprir as dificuldades acarretadas pela falta de visão. Em todos esses graus de deficiência visual deve-se levar em conta o papel da estimulação essencial.

Segundo Barraga (1976, p. 89), “sem levar em conta a cegueira congênita, a capacidade de visão não é inata, depende de habilidades desenvolvidas em cada estágio do desenvolvimento, com a estimulação da visão residual”. No caso dos portadores de cegueira congênita, os sentidos como o tato e a audição devem ser estimulados, ignorando qualquer potencial de visão.

Tendo em conta o sentido que a visão fornece, por volta de 80% da informação, se conclui a importância da estimulação dos outros sentidos no deficiente visual. Os órgãos dos sentidos revelam-se cruciais para o conhecimento do meio que nos envolve e a falha na estimulação da criança interfere no processo do desenvolvimento global.

A dificuldade na mobilidade pode representar uma restrição causada pela falta de visão, por isso é de extrema importância que exista um acompanhamento adequado, que permita à pessoa com deficiência visual superar as suas dificuldades e exercer futuramente a sua autonomia, integridade física, assim como desempenho na aprendizagem e nas tarefas do seu próprio cotidiano.

Diante da observação dos pareceres de anos anteriores e conversa com os profissionais e a família do estudante, percebeu-se que o estudante tinha uma maior dificuldade em adquirir confiança nas pessoas e nos espaços em que estava inserido. Por isso projetou-se um trabalho colaborativo que venha a integrar e incluir realmente este estudante em todos os espaços e atividades, propiciando o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e interação com seus pares.

Utilizando atividades lúdicas em grupo, que são adaptadas e pensadas junto à professora de sala de aula regular, busca-se o desenvolvimento da linguagem oral, corporal e expressiva assim como o avanço nas relações sócio afetivas, de cooperação e solidariedade e a constituição do sujeito como cidadão autônomo, inserido em seu

contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, a presença dos jogos possibilita incentivar a criatividade, imaginação e reflexão do estudante possibilitando a autodescoberta, autoestima e percepção de si e do outro. Com as atividades na sala de aula regular junto aos colegas, é estimulado o desenvolvimento das relações interpessoais, através do diálogo, do convívio, da escuta, da troca de experiências, da ajuda mútua e solidariedade.

Da mesma forma, objetivos específicos e traçados individualmente são desenvolvidos por meio das atividades diárias, tendo em vista a reorganização do esquema corporal, aprimoramento da coordenação motora, orientação espaço-temporal, equilíbrio e lateralidade.

Considerando as particularidades do estudante, são realizadas atividades que estimulem a autogestão da vida prática, visando à autonomia, noções de alimentação, higiene, vestuário, entre outras necessidades pessoais e o estímulo da comunicação a fim de desenvolver a linguagem oral, compreensiva e expressiva.

Nas atividades com jogos, é possível desenvolver uma melhor comunicação, respeito pelo outro e a melhor aceitação de restrições ou regras coletivas, além de autonomia pessoal. Segundo Almeida (2008, p. 345), “a concepção sobre o desenvolvimento do indivíduo foi se modificando ao longo da história, o mesmo está inserido em um meio onde recebe as informações, assimila e as transforma”.

Portanto, o seu desenvolvimento cognitivo resulta da interação com o meio social em que vive, estruturando esquemas e reconstruindo conceitos dos objetos sob os quais interage.

Vygotsky(1998) afirma que o jogo é um fator muito importante do desenvolvimento e mostra o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio ato de jogar, com a predominância de situações imaginárias, para a predominância de regras.

Nesse sentido, enfrentando os desafios dos jogos, o estudante utiliza recursos cognitivos parecidos com os que são exigidos para a solução de problemas da sua vida diária e de situações de aprendizagem em sala de aula. As atividades lúdicas envolvem aspectos motores, psicomotores, cognitivos e afetivos, além do desenvolvimento da percepção visual, tátil, discriminação de cores e formas, noção espaço-temporal, lateralidade, dentre outros aspectos do desenvolvimento global.

Segundo Winnicott (1975, p. 256), “é utilizando a criatividade que acontece realmente a percepção, que se assimila o conhecimento”. Dessa forma, os jogos possibilitam que o estudante utilize a sua capacidade de criar, de experimentar diferentes processos de pensamento, proporcionando esse processo de experimentação.

A deficiência visual torna impossível o reconhecimento do mundo por meio de imagens visuais. Por isso, a criança cega é muito dependente do tato, ficando difícil projetar imagens mentais além das coisas que estão ao seu alcance. Além disso, a falta da visão impõe uma maior dificuldade na percepção do próprio corpo, que se mistura com as roupas, cobertas e móveis. O bebê cego não conta com a visão para fazer a distinção fundamental entre seu eu anatômico e todos os objetos do ambiente ao seu redor.

Nesse contexto, Fraiberg (1977, p. 188) destaca a “importância do ambiente familiar e da atitude dos pais no desenvolvimento das potencialidades do deficiente visual”. Quanto mais os pais aprenderem sobre a criança, mais a poderão ajudar. Como acontece com todos os pais, a mãe e o pai de uma criança cega querem que tudo o que acontece ao seu filho desenvolva a autoconfiança e a independência: querem que ele se alimente, ande, se vista, brinque com outras crianças, vá à escola e tenha uma vida social como todas as outras.

Profeta (2013) comenta que a sociedade deve instrumentalizar as famílias, proporcionando conhecimentos sobre como lidar com a questão de ter em sua casa, uma pessoa com deficiência visual, pois ela será sempre a melhor, a mais importante protagonista na história de uma pessoa com deficiência visual bem sucedida.

Diante disso e levando-se em conta que a primeira fase do desenvolvimento tátil é a consciência das qualidades táteis dos objetos, que o sentido do tato começa com a atenção prestada a texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e diferentes consistências, ratifica-se a importância do trabalho colaborativo envolvendo escola, AEE e família nos processos de pesquisa, escolha e confecção de materiais e jogos acessíveis capazes de proporcionar maior autonomia e conhecimento ao estudante cego que, pelo movimento das mãos, se dá conta das texturas, da presença de materiais, e das inconsistências das substâncias e ainda, por meio do movimento das mãos, pode apreender os contornos, tamanhos e pesos.

CONCLUSÃO

O projeto já apresenta bons resultados atendendo aos objetivos propostos. O estudante está muito mais adaptado ao ambiente e já utiliza os recursos táteis com autonomia. Foram confeccionados indicadores com formas e texturas variadas nas paredes e portas. O estudante, caminhando com apoio, consegue se guiar pelos indicadores.

Em relação à interação com os colegas percebe-se grande evolução, o estudante conduz diálogos e responde aos colegas, os reconhecendo pelo som da voz e por meio do tato, tocando em seus rostos. Vários recursos e jogos da sala de recursos multifuncional são levados para a sala de aula nos dias de atendimento para que o estudante utilize em conjunto com os colegas de classe. Estas atividades são mediadas pela educadora especial e pela professora de sala de aula. As atividades estão sendo muito satisfatórias e trazendo resultados positivos.

Pode-se perceber que a estimulação do estudante traz benefícios individuais e coletivos, promovendo e acelerando o processo de inclusão. O estudante é inserido em todas as atividades, sendo estimulado a realizar as tarefas sozinho para adquirir a autonomia necessária para a gestão da vida prática.

A escola se mostra aberta e receptiva para todas as modificações e ações propostas pelo Atendimento Educacional Especializado e a família está sempre à disposição para o diálogo e para auxiliar no que for preciso. Este é um ponto importante que auxilia para que o processo de inclusão aconteça de maneira multidisciplinar e colaborativa.

As atividades do AEE realizadas na escola, divulgadas na Internet, possibilita que toda a comunidade escolar possa ter acesso ao trabalho realizado, assim como enviar sugestões e dialogar com a profissional. Isto facilita o trabalho multidisciplinar, pois possibilita o diálogo entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante mesmo com a dificuldade em encontrar tempo para reuniões presenciais. Além disto, favorece o acompanhamento e a participação da família em todo o processo de desenvolvimento do estudante.

Na Educação Infantil, são priorizadas atividades lúdicas em grupo, que são adaptadas e pensadas junto aos professores de sala de aula regular, buscando o desenvolvimento da linguagem oral, corporal e expressiva assim como o avanço nas relações sócio afetivas, de cooperação e solidariedade e a constituição do sujeito como cidadão autônomo, inserido em seu contexto sociocultural. Considera-se, por fim, que o AEE realizado colaborativamente nesta escola, tem contribuído para o desenvolvimento do estudante e com isso tem avançado nos objetivos propostos no plano individual de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/256053-A-afetividade-no-desenvolvimento-da-crianca.html>> Acesso em: 11 Maio 2015.

BARRAGA, N. C. **Utilization of Low Vision in Adults Who Are Severely Visually Handicapped.**

New outlook for the blind, v. 70, n. 5, p. 177-81, 1976.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 12 Maio 2016.

FRAIBERG, S. **Insights from the blind:** Comparative studies of blind and sighted infants. Basic Books (AZ), 1977.

PROFETA, Mary S. Família nada sabe sobre seu filho com deficiência visual? Quem disse? In: **Aprendizagem, comportamentos e emoções na infância e adolescência:** uma visão interdisciplinar. Ed UFGD. Dourados, 2013. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=2834>>. Acesso em Jun. 2017

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago. 1975.

O debate sobre as ações afirmativas no serviço social: uma análise a partir dos periódicos da área

Cassia Engres Mocelin

Mestre em Extensão Rural (UFSM), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSM. cassiaengres@hotmail.com

Celso José Martinazzo

Mestre em Educação (UFSM); doutor em Educação (UFRGS) e pós-doutor pela Universidade do Minho (Uminho). Professor titular do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí. martinazzo@unijui.edu.br

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma breve reflexão sobre as ações afirmativas, o seu debate e produção de conhecimento no âmbito do Serviço Social. As sistematizações aqui apresentadas fazem parte de uma revisão de literatura mais ampla que abarca as categorias 'ações afirmativas' e também 'assistência estudantil', mas que extrapola os limites deste trabalho, por isso a priorização apenas da categoria 'ações afirmativas'.

Tal pesquisa de revisão de literatura comporá, posteriormente, parte da tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), que tem o seguinte problema de pesquisa: "Como as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil tem proporcionado o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades federais do Rio Grande do Sul?".

O interesse e escolha pelas temáticas - ações afirmativas e assistência estudantil - surgiu a partir das reflexões e indagações insurgidas da práxis cotidiana enquanto assistente social da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como da participação de espaços institucionais que discutem sobre as ações afirmativas como o AFIRME, Núcleo de Acessibilidade e Comissão socioeconômica e Comissão de Autodeclaração (cotas sociais e raciais).

Para além do âmbito do Doutorado, a pesquisa deve articular-se com os diferentes espaços de inserção e intervenção profissional, como aponta Siqueira (2007, p. 292) "as novas diretrizes curriculares são claras quando reivindicam a pesquisa como um componente absolutamente necessário para a formação e para a intervenção profissional do Assistente Social, sendo ele docente ou não".

A complexidade em torno de temas que envolvem as questões étnicas e raciais e a escassa produção a partir do Serviço Social de estudos sobre as ações afirmativas, não permite dimensionar a totalidade do fenômeno. Possibilita identificar, no entanto, um importante ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de uma das mais evidentes expressões da questão social (objeto de trabalho do Assistente Social) na contemporaneidade e, sobretudo, a necessidade de novos estudos e o reconhecimento da importância dessa temática para o Serviço Social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa baseou-se na revisão de literatura acerca da temática das ações afirmativas, por meio da leitura e fichamentos

dos artigos selecionados.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 27) “com a revisão de literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados”.

Os autores também complementam que dentre os objetivos fundamentais de uma revisão de literatura, estão: - a identificação dos debates e as controvérsias na área de estudo; e - a possibilidade de colocar o problema de pesquisa no contexto das pesquisas prévias, pois isso demonstrará como ele se relaciona com as pesquisas, mas principalmente como pode ir além delas.

A pesquisa iniciou com o levantamento dos periódicos em português na classificação CAPES Qualis A1 e A2 para a área de Serviço Social, a partir da Plataforma Sucupira, onde privilegiou-se selecionar apenas os que possuem circulação nacional e que também figurem como publicação de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Foram selecionados sete periódicos, a saber: Qualis A1 Serviço Social & Sociedade e Revista Katálysis e Qualis A2: Revista Argumentum, Revista Em Pauta, Revista Ser Social, Revista Textos & Contextos e Revista de Políticas Públicas.

Os periódicos selecionados estão disponíveis em base digital, mas também possuem algumas edições anteriormente à inclusão na World Wide Web, dessa forma a pesquisa abarcou somente os volumes que estavam disponíveis na internet delimitando o período de 1995 até 2016.

A partir da seleção dos periódicos e do lapso temporal passou-se para a seleção dos artigos contemplando em seus títulos e/ou nas palavras-chave dos seus resumos as expressões: políticas de acesso - política de cotas - ações afirmativas - cotas raciais - relações étnico-raciais – questão racial.

O levantamento foi realizado durante o primeiro semestre de 2017 e selecionou, num universo de aproximadamente 2.000 artigos publicados nos sete periódicos, somente 10 artigos com as expressões já categorizadas, o que denota, inicialmente, a parca pesquisa e publicação do Serviço Social sobre a temática das ações afirmativas.

A TEMÁTICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DOS PERIÓDICOS QUALIS A1 E A2

A leitura dos artigos possibilitou a identificação de aspectos importantes no que se refere às ações afirmativas. Eurico (2013) evidencia em seu artigo a percepção do assistente social acerca do racismo institucional, do preconceito e da discriminação racial

no seu trabalho cotidiano, a partir de uma pesquisa de campo com assistentes sociais das áreas do judiciário e da saúde. Para a autora, o racismo institucional pode “favorecer o desvelamento das práticas discriminatórias enraizadas em diversas instituições, com vistas à garantia dos direitos sociais, sem qualquer forma de discriminação racial” (EURICO, 2013, p. 307).

O debate da questão racial foi ressignificado a partir do Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993, quando introduz como um de seus princípios fundamentais a questão da não discriminação e o empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos. Apesar desse princípio ético ainda existe dificuldade dos profissionais em dar concretude ao Código de Ética, e por isso o debate sobre a questão racial demanda ser ampliado e sistematicamente discutido pelo conjunto da categoria profissional. A autora pontuou diversos desafios que necessitam ser enfrentados, que vão desde

o reconhecimento da importância da discussão racial para o Serviço Social; a proposição de ações que efetivem a inclusão do quesito raça/cor nos instrumentais utilizados com a consequente interpretação dos dados; a desconstrução dos estereótipos ainda presentes no discurso profissional que, via de regra, desqualificam a população negra; o exercício da escuta qualificada como um dos caminhos para a reconstrução da trajetória dos sujeitos e para a proposição de alternativas à permanente discriminação racial; e, por fim e sistematicamente, a ampliação do debate sobre a questão racial e os instrumentos normativos nos fóruns e entidades representativas da categoria profissional (EURICO, 2013, p. 307-308).

Durans (2014) afirma em seu artigo que a questão social no Brasil não pode ser analisada apenas pela sua determinação econômica, sem considerar as relações étnico-raciais inerentes à formação sócio-histórica brasileira, por isso deve levar em conta componentes históricos, sociais e culturais. Para isso, a autora realiza um percurso histórico sobre o racismo no Brasil e as suas marcas até os dias atuais, o lugar atribuído ao negro e, sobretudo os valores, a ética, a moral e a cultura que marcaram profundamente o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil pós-escravidão, bem como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial que contribuíram para desarticular ideologicamente os negros.

A autora utilizando-se de diversos indicadores sociais e econômicos compara a população não-branca com a população branca, e a sua dificuldade de acesso às diversas políticas sociais, relacionando a desigualdade social e racial existente em nosso país com o processo de formação do Brasil, e avalia como positiva a política de cotas que está em vigor nas universidades federais.

Nessa mesma linha de argumentação Madeira e Costa (2012, p. 330) afirmam que “o ingresso e a permanência na educação foi historicamente um desafio para

a população negra”, expressando-se na desigualdade material e simbólica dessa população com “baixos níveis de escolaridade, analfabetismo, inserção precarizada no mercado de trabalho, pouca representação política, marginalidade social, discriminação e violência”.

Madeira e Costa (2012, p. 331) assinalam que o acesso e a permanência de negros/as no sistema educacional de ensino foram decorrentes desde o período do escravismo, onde o Brasil legitimou leis que proibiram e dificultavam o acesso da população negra na instituição escolar em qualquer nível de ensino, onde é mister citar o “decreto nº. 1.331/1854” que não admitia negros e negras na escola e o “decreto nº. 7031/1878” que só permitia a essa população estudar no período noturno.

No âmbito da educação, a universalização do ensino fundamental não garantiu oportunidades iguais para negros/as ingressarem no ensino superior, pois o sistema educacional é permeado por práticas racistas, que tendem a expulsar alunos/as pretos e pardos pelo viés da evasão e/ou da reprovação, principalmente na rede pública de ensino (MADEIRA e COSTA, 2012).

Desta forma, enquanto as desigualdades raciais se perpetuarem no campo educacional, como um campo segregador, também estará garantida a reprodução dos mecanismos de reprodução, por isso a necessidade de políticas de promoção da igualdade racial, e políticas de ações afirmativas.

Para Silva (2010) o debate sobre as ações afirmativas é sempre caloroso e polêmico no Brasil, e aponta as ideologias da mestiçagem e da democracia racial – alicerçadas principalmente nas obras de Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala (1933) e Sobrados e Mucambos (1936) - como entraves à implantação de políticas de ações afirmativas em nosso país.

Tal debate, ainda novo e repleto de controvérsias no Brasil, já vem sendo travado em diversos outros países. Na Índia desde 1949 existe previsão constitucional para “a adoção de medidas especiais em favor das classes desfavorecidas, sendo obrigatórias no serviço público, na educação e em todos os órgãos estatais” (SILVA, 2010, p. 72).

Os Estados Unidos é o país onde mais se projetou a temática das ações afirmativas devido à luta contra as políticas segregacionistas e pelos direitos civis, culminando no Decreto presidencial com a Executive Order 10.925 onde apareceu pela primeira vez a expressão ação afirmativa.

O Canadá também adota políticas afirmativas desde o início dos anos 1960 - por influência dos EUA e da Declaração Universal dos Direitos do Homem/ONU – tendo sido introduzida no sistema constitucional em 1982.

A África do Sul, embora todo o processo de segregação racial (apartheid) desde o início do século XX, apenas na década de 1990 com as primeiras eleições democráticas, a proibição da discriminação baseada em critérios de raça, sexo e religiões, as ações afirmativas tiveram papel decisivo naquele país.

No Brasil, a implantação de programas de ações afirmativas foram resultados do comprometimento do Estado brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, ou seja, a Conferência citada foi a propulsora e possibilitou visibilidade às ações afirmativas, embora essa temática já se constituía como objeto de luta do movimento negro.

O Movimento Social Negro brasileiro desde suas primeiras expressões, entre os finais do século XIX e a década de 60 do século XX, tinha como principal reivindicação a inclusão do negro/a na sociedade brasileira (DÍAZ, 2010).

Nesses primórdios do movimento negro brasileiro, “existia uma demanda ante o Estado para que eliminasse práticas de discriminação que impediam homens e mulheres negras fazerem parte dessa nação” (DÍAZ, 2010, p.79), pois naquela época haviam ideologias nacionalistas relacionadas com a construção de uma nação brasileira.

A partir dos anos 1960 e com maior amplitude em 1978, o movimento negro remove alguns mitos e ideologias, adquirindo um caráter distinto do início do século associando a sua luta antirracista com a luta de classes e reivindicando a denominação ‘negro’ ao invés de ‘homens de cor’ deixando de ser ofensiva e passando a ser orgulho.

O movimento negro pós-ditadura, avança para outras questões além do tradicional combate de atitudes preconceituosas, demandando ao Estado políticas de atendimento da questão racial, dentre elas política redistributiva mediante ações afirmativas ou compensatórias. Para Díaz (2010) na atualidade, o movimento negro tem tomado certa distância da luta de classes, reivindicando demandas específicas ante o Estado, que seriam características dos novos movimentos sociais e culturais.

Nessa lógica, e para resgatar a legitimidade da intervenção do Estado e da sociedade brasileira na “Questão Racial”, as ações afirmativas no ensino superior são fundamentais. Isto porque ditas ações se convertem nas melhores estratégias -ainda que sejam restringidas, tímidas e incapazes de reduzir outro conjunto de problemáticas estruturais que afetam a população negra brasileira- para o avanço no processo de igualação das pessoas negras, num contexto de redução do poder do Estado e do avanço do mercado como esfera de controle da esfera pública. Assim, a contribuição das ações afirmativas se encontra em que, sendo legitimadas e agenciadas, especialmente pelo MNB, incorporam critérios étnico-raciais nos processos seletivos para o acesso a bens escassos, oferecendo alternativas para que grupos de jovens negros, que conseguem terminar o ensino básico, tenham uma oportunidade de vida distinta (DÍAZ, 2010, p.82).

Como Silva (2010) já havia alertado sobre o debate das ações afirmativas ser sempre caloroso e polêmico no Brasil, Leite (2011) possui posicionamento contrário a grande maioria dos autores aqui tratados acerca das ações afirmativas.

A autora centra a discussão, em seu artigo, se as políticas de cotas, no Brasil, podem ser consideradas como políticas sociais, e entende que “no atual estágio do capitalismo, as políticas de ações afirmativas (PAA) estão muito mais próximas de esmolas oficializadas, com o auxílio fabuloso da mídia convencional do que qualquer outra compensação” (LEITE, 2011, p. 29), tendo como objetivo o combate à pobreza absoluta. Para ela, as PAA além de não serem políticas sociais, também não representam sequer a possibilidade de uma transição para políticas universalistas.

Leite (2011) concebe as políticas de ações afirmativas como mais uma estratégia do capitalismo em seu estágio atual para passivizar a classe trabalhadora na luta pela ampliação de direitos sociais. Dessa forma o sistema de cotas étnico-raciais para o ingresso no ensino superior público é contrastado com a defesa de políticas públicas de caráter universal.

O negro, de segmento historicamente explorado, passa a ser portador de uma dívida histórica, hipotecada pelo seu caráter de opressão. O negro, doravante, não mais pertence à parcela dos explorados pelo capital – portanto, “igual” a todos aqueles pertencentes à classe trabalhadora –, mas descola-se dos trabalhadores, para se tornar “merecedor” de políticas de exceção, porque é “diferente” dos demais. Que os outros trabalhadores busquem seus espaços específicos, quer para terem acesso aos estudos, quer para conseguirem um lugar no mundo do trabalho. Instala-se o reinado do “farinha pouca, meu pirão primeiro” (LEITE, 2011, p. 28).

Em posicionamento contrário, Pereira, Rodrigues e Guilherme (2010) analisam as ações afirmativas a partir de um exemplo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que alcançou grande reconhecimento da mídia local e regional, devido a uma aluna perder a vaga na instituição, após a UFSM entender que a estudante, embora tenha se autodeclarada como parda, não havia sofrido nenhum tipo de discriminação em decorrência da sua condição racial parda.

As críticas tecidas pelas autoras referem-se aos critérios – que deveriam ser mais claros e pré-estabelecidos - e aos processos como essa política se dá no sua concretude. Apesar disso, para as autoras a política de cotas contribuirá para a transformação da realidade social em longo prazo e, por essa razão, são necessárias e urgentes para produzir uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória.

Castro (2006) escreve que o sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes oriundos de escolas públicas inicia em 2003 no Brasil, especificamente nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Estado do Norte Fluminense

(UENF) e do Estado da Bahia (UEBA) compondo um conjunto de medidas que integram as chamadas políticas de ações afirmativas. Essa autora, assim como as autoras acima, analisam as políticas de cotas anteriormente à lei 12.711/2012, a partir de experiências pontuais de algumas instituições.

Castro (2006) avança na discussão sobre o ingresso dos alunos cotistas no ensino superior colocando como desafio a permanência desses alunos na universidade, ou seja, a necessidade de uma política de assistência estudantil. Nesse sentido a autora apresenta os resultados parciais da pesquisa: Política de Assistência aos estudantes Cotistas, que teve como objetivo esquadrihar as demandas estudantis, que foram assim elencadas: dificuldades para adquirir textos e comparecer à universidade todos os dias; demora na liberação das bolsas; insuficiência de vagas nas disciplinas instrumentais, de língua estrangeira e nas atividades culturais; inexistência de apoio psicológico; falta de infraestrutura da universidade (alojamento, alimentação);

Ainda no binômio acesso de alunos via política de cotas-permanência desses estudantes, a autora chama atenção para o monitoramento e acompanhamento das trajetórias acadêmicas desses alunos.

Na mesma perspectiva de Pereira, Rodrigues e Guilherme (2010), Nierotka e Trevisol (2015) afirmam que as ações afirmativas foram decisivas e importantes para o ingresso de jovens das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul, e assim como Castro (2006) indicam que é necessário conceber as políticas de acesso de forma integrada às políticas de permanência estudantil.

Os autores partem de dados empíricos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) através de uma pesquisa que objetivou compreender as políticas de acesso e as ações afirmativas institucionais, o perfil dos estudantes ingressantes na UFFS em 2012 e a situação da matrícula após dois anos do seu ingresso (permanência).

A UFFS destaca-se como sendo a primeira universidade pública a implementar uma política de acesso centrada na escola pública, praticando percentuais muito acima dos exigidos pela lei das Cotas. Ou seja, a UFFS não reserva apenas 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública, mas sim o mesmo percentual de estudantes que conclui o ensino médio na escola pública conforme o último censo da educação da educação básica de cada ano e para cada estado em que estão localizados os campi da instituição (NIEROTKA e TREVISOL, 2015).

Além disso, a UFFS, instituiu em 2013 outras duas políticas de ações afirmativas, uma destinada aos estudantes indígenas e, a segunda, aos estudantes haitianos. No ano de 2015, a UFFS também implantou uma política voltada ao acesso e à permanência de

estudantes e servidores com deficiência, o que só viria tornar-se lei Federal no final do ano de 2016.

No conjunto de artigos selecionados e analisados, somente um não associa as ações afirmativas aos negros/as e pardos/as, e sim discute essa política em relação aos povos indígenas. Coelho (2006, p. 87) nos lembra que os povos indígenas são anteriores ao Estado brasileiro e por isso para referir-se a esses povos deseja-se acionar a categoria de minoria nacional, “distinguindo-os dos grupos étnicos, constituídos pela imigração, e dos afro-americanos, importados à força para a América”.

Para os afro-americanos e/ou imigrantes as políticas compensatórias fazem sentido, mas para as minorias nacionais “faria mais sentido pensar em ações afirmativas que permitam a expressão das diferenças no contexto do Estado: diferenças de línguas, de formas de propriedade, de organização política, de sistemas de representação” (COELHO, 2006, p. 88).

CONCLUSÃO

Na análise acerca das ações afirmativas foi possível verificar que a bandeira das ações afirmativas continua sendo considerada apenas da população negra, e não da sociedade como um todo, assumindo o compromisso com a diminuição das desigualdades raciais.

Também há que se reconhecer o fundamental papel que o movimento negro brasileiro tem ao pautar a questão racial nas suas distintas fases, e no agendamento estatal das ações afirmativas, pois existe pouca visibilidade da questão racial nos estudos das políticas.

Embora a Lei 12.711/2012 – chamada Lei das Cotas -, que dispõe sobre o ingresso por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os estudos e as pesquisas – extremamente escassos – priorizam os estudantes pretos e pardos, e não os estudantes indígenas.

As vagas serão preenchidas, por curso e turno, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Ademais a referida Lei 12.711/2012 foi alterada pela Lei 13.409/2016, incluindo as pessoas com deficiência, o que demandará novas pesquisas sobre o sistema de cotas

e novas ações nas instituições em relação à permanência desses estudantes como já apontava Castro em 2006 sendo reforçada por Nierotka e Trevisol em 2015.

Também foi possível apontar, a partir dos artigos, a necessidade de articulação entre as políticas de acesso/ingresso de estudantes através das ações afirmativas e as políticas de permanências/assistência estudantil, pois tais estudantes necessitarão de moradia estudantil, apoio pedagógico, auxílio para aquisição de materiais pedagógicos, auxílio transporte, auxílio alimentação, ou seja, uma política de assistência estudantil estruturada e que de fato colabore para a permanência dos/as estudantes, pois não basta apenas mecanismos de ingresso sem considerarmos o binômio ingresso-permanência.

Cabe destacar a escassa produção teórica no Serviço Social acerca dessa temática, o que denota a necessidade de estudos, e uma maior discussão da questão racial dentro da categoria profissional. Por isso, as ações afirmativas - contemplando as ações afirmativas sociais, étnico-raciais, indígenas e pessoas com deficiência - deve ser tema de problematização e produção de conhecimento entre os assistentes sociais, haja vista a necessidade de os profissionais criarem ações e mediações profissionais que estejam direcionadas a esta demanda contemporânea.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. In: **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, ano V, n.5, nov. 2006.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS: o princípio da diversidade em questão. In: **Políticas Públicas**. São Luís, v.10, n.2, p. 83-94, jul./dez. 2010.

DÍAZ, Ruby Esther León. A "QUESTÃO RACIAL" NEGRA COMO AGENDA NO BRASIL. In: **Políticas Públicas**. São Luís, v.14, n.1, p. 77-84, jan./jul. 2010.

DURANS, Cláudia Alves. QUESTÃO SOCIAL E RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL. In: **Políticas Públicas**. São Luís. Número Especial, p. 391-399, jul/2014.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 114, p. 290-310 abr./jun. 2013.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? In: **Katálisis**, Florianópolis, v.14, n.1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; COSTA, Renata Gomes da. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM FORTALEZA/CEARÁ. In: **Políticas Públicas**. São Luís, v.16, n.2, p. 329-339, jul./dez. 2012.

MOREIRA, Herivelto; GALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. In: **Katálisis**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Andressa Braga; RODRIGUES, Eliane; GUILHERME, Rosilaine Coradini. Ações Afirmativas: política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. In: **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.9, n.2, p. 244-250, ago./dez. 2010.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. AÇÕES AFIRMATIVAS: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. In: **Políticas Públicas**. São Luís, v.14, n.1, p. 67-76, jan./jul. 2010.

SIQUEIRA, José da Silva. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 282-297, jul./dez. 2007.