



# TEORIA E MÉTODOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

VISIBILIDADE, MATERIALIDADE,  
FRAGMENTOS E MULTIPLICIDADE

---

Eliana Lúcia Ferreira  
(Organizadora)

# TEORIA E MÉTODOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

VISIBILIDADE, MATERIALIDADE,  
FRAGMENTOS E MULTIPLICIDADE

Eliana Lúcia Ferreira  
(Organizadora)



Juiz de Fora

2021

© Editora UFJF, 2021

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**REITOR**

MARCUS VINICIUS DAVID

**VICE-REITORA**

GIRLENE ALVES DA SILVA



**DIRETOR DA EDITORA UFJF**

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE

**CONSELHO EDITORIAL**

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE (PRESIDENTE)

ANDRÉ NETTO BASTOS

CHARLENE MARTINS MIOTTI

CLAUDIA HELENA CERQUEIRA MARMORA

CRISTINA DIAS DA SILVA

ILUSKA MARIA DA SILVA COUTINHO

JAIR ADRIANO KOPKE DE AGUIAR

MARCO AURELIO KISTEMANN JUNIOR

RAPHAEL FORTES MARCOMINI

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**

MALORGIO STUDIO DESIGN & COMMUNICATION



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACED/UFJF

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFJF

Teoria e métodos do processo de inclusão educacional : visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade / Eliana Lúcia Ferreira (organizadora) – Juiz de Fora, MG : Editora UFJF, 2021.  
Dados eletrônicos (1 arquivo: 4,8 mb)

ISBN 978-65-89512-31-8

1. Educação inclusiva. 2. Acessibilidade ao meio físico. 3. Políticas públicas. I. Ferreira, Eliana Lúcia. II. Título.

CDU: 376

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.



**EDITORA UFJF**

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790

CENTRO - JUIZ DE FORA - MG - CEP 36015-400

FONE/FAX: (32) 3229-7646 / (32) 3229-7645

editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Eliana Lúcia Ferreira	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR</b>	
<b>E O PAPEL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE</b>	<b>10</b>
Eliana Lúcia Ferreira, Rosângela Morello, Tânia Mara Serzanink de Oliveira	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR</b>	<b>27</b>
Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GERÊNCIA DE CRISES E INCLUSÃO</b>	<b>36</b>
Sandro Vieira Teófilo , Eliana Ferreira Lúcia	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>MECANISMOS DE EXCLUSÃO NO INGRESSO</b>	
<b>DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>51</b>
Isadora Caixeta da Silveira Ferreira , Carla Regina Rachid Otávio Murad	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:</b>	
<b>PARTICULARIDADES DE UM PROCESSO EM EXPANSÃO</b>	<b>71</b>
Janine Lopes Carvalho, Eliana Lúcia Ferreira	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>METAS EDUCATIVAS PARA 2021:</b>	
<b>CAMINHOS TRAÇADOS PELA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>EM BUSCA DA UNIVERSALIDADE DO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>91</b>
Thyara Fiorillo Duarte Resende, Livia Fabiana Saço	

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 7

### GRUPOS MINORITÁRIOS E VULNERÁVEIS:

#### AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA COVID-19 \_\_\_\_\_ 101

Maria Beatriz Rocha Ferreira

## CAPÍTULO 8

### EDUCAÇÃO ACESSÍVEL PÓS-PANDEMIA:

#### DO ENSINO REMOTO AO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM \_\_\_\_\_ 110

Débora Cristina Ricardo

## CAPÍTULO 9

### INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:

#### ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS \_\_\_\_\_ 128

Eliamar Godoi, Letícia de Sousa Leite , Lúrian Kézia Leite Guimarães

## CAPÍTULO 10

### MÍDIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:

#### EFLEXÕES SOBRE LEGENDAS TELEVISIVAS PARA PESSOAS SURDAS \_\_\_\_\_ 145

Mariana Dézinho, Reinaldo dos Santos

## CAPÍTULO 11

### OBSTÁCULOS LINGUÍSTICOS E O PROCESSO

#### DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS \_\_\_\_\_ 169

Eliamar Godoi , Naiane F. Souza

## CAPÍTULO 12

### EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA

#### DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

#### NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFPA \_\_\_\_\_ 178

Adrielle Bezerra Miranda, Waldemar dos Santos Cardoso Junior, Eliamar Godoi

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 13**

### **POLÍTICA DE INCLUSÃO E SUA REPERCUSSÃO**

#### **NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS DA LIBRAS \_\_\_\_\_ 192**

Raquel Bernardes, Eliamar Godoi, Letícia de Sousa Leite

## **CAPÍTULO 14**

### **ENSINO DA MATEMÁTICA E APRENDIZAGEM DA PESSOA AUTISTA \_\_\_\_\_ 206**

Tatiane Daby de Fátima Faria Borges, Guilherme Saramago de Oliveira, Juliana Rosa Alves Borges

## **CAPÍTULO 15**

### **ENSINO DE LEITURA PARA UMA ALUNA COM TEA: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO**

#### **DIAGNÓSTICA E ENCAMINHAMENTO DE TRABALHO PEDAGÓGICO \_\_\_\_\_ 222**

Carla Regina Rachid Otavio Murad

## **CAPÍTULO 16**

### **ESCOLA DO CAMPO MEDIANTE**

#### **ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA \_\_\_\_\_ 233**

Denise de Oliveira Alves, Welson Barbosa Santos, Isanildes Maria de Fátima

## **CAPÍTULO 17**

### **FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO:**

#### **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA \_\_\_\_\_ 243**

Rodrigo de Magalhães Vianna

# APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta reflexões sobre teoria e métodos de inclusão educacional e sobre tipos de procedimentos analíticos, mas é principalmente reiteração do “fazer” a partir da inclusão social, tornando visível as possibilidades de interação educacional na busca de uma sociedade mais respeitosa da diversidade humana.

Para compreendermos os processos que somos submetidos no modelo de educação atual é necessário embasarmos em teorias que dão sustentação ao fazer. Por outro lado, os métodos são as possibilidades reais de transformação e os seus efeitos são as condições de nos ajustarmos à sociedade que está em constante transformação.

Nessa direção, a obra *Teoria e métodos do processo de inclusão educacional: visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade* é composta de xx capítulos que nos leva a refletir sobre os processos de escolarização do ensino básico ao ensino superior, apresentando ações passadas que justificam o nosso presente e dá indícios para o nosso incerto futuro educacional.

As reflexões aqui apresentadas por renomados pesquisadores da área traz a constituição de discursos do possível fazer diferente e nos motiva a buscar expandir o que poderá vir a existir – uma sociedade acessível.

O primeiro capítulo, cujo título é "Inclusão no ensino superior e o papel dos núcleos de acessibilidade", traz a história da construção dos Núcleos de acessibilidades no ensino superior fortemente arregimentados pelo processo significativo das formações sociais.

No segundo capítulo, "Paradigma da inclusão escolar", discute o autoritarismo que se instala na educação e a importância de ser tréguas neste processo para permitir mudanças que confrontam com velhas ideologias.

Já o terceiro capítulo, "Organismos internacionais, gerência de crises e inclusão", traz o retrato da dominância científica, numa relação político-teórico e os pontos de fricção desta relação para o processo de inclusão educacional no Brasil.

O quarto capítulo, "Mecanismos de exclusão no ingresso de alunos com deficiência no ensino superior", faz o entremeio entre a linguagem e a ideologia, sinalizando o momento em que a prática defronta-se com a questão da interpretação educacional.

O quinto capítulo, intitulado, "Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: particularidades de um processo em expansão", relata a exterioridade presente no ensino particular renomeando, diluindo e atenuando sentidos apagados entre os mais diversos locutores no ensino superior.

"Metas educativas para 2021: caminhos traçados pela educação básica em busca da universalidade do ensino superior", está descrito no capítulo sexto. Uma das características da cultura contemporânea é taxar metas, mostrando a racionalidade histórica através da democracia consensual como abarca a materialidade simbólica.

O sétimo capítulo, "Grupos minoritários e vulneráveis: as pessoas com deficiência e a pandemia covid-19", não só aponta para novos embates, como em seu desenvolvimento propõe novos campos de questões e avança teoricamente em novos conceitos de sociedade inclusiva.

Indo nesta mesma direção, o oitavo capítulo, "Educação acessível pós-pandemia: do ensino remoto ao desenho universal de aprendizagem", afirmando a não separação entre sujeito e objeto, trazendo para a educação a noção de movimento de mundo e suas contradições educacionais e sociais, nos fazendo rever os conceitos sobre corpo e espaço.

A partir do nono capítulo, "Inclusão e direitos humanos na educação dos surdos: ensino e aprendizagem de línguas", tomamos a questão da materialidade dos métodos e ensino e aprendizagem, atuando com corpos fora do lugar educacional, segregados, mas textualizados, através de indivíduos interpelados em sujeitos diferenciados, normatizados. Uma forma nova de se dizer e se fazer referenciado.

O décimo capítulo, "Mídia, inclusão e acessibilidade: reflexões sobre legendas televisivas para pessoas surdas", é o lugar em que se articula o simbólico e o político, como modo de individuação do sujeito em processo de identificação. Aqui é apresentada uma escuta que passa a ter visibilidade social, cultural e educacional que é representado pelos pressupostos da audiodescrição.

Em "Obstáculos linguísticos e o processo de ensino aprendizagem de matemática para alunos surdos", apresentado no capítulo décimo primeiro segue um caminho de especialista visando capturar boas práticas de momentos educativos. É importante observar a proposta metodológica buscando anestesiar os não gerados historicamente.

Já o capítulo décimo segundo, "Experiências pedagógicas de leitura e escrita de língua portuguesa para surdos na extensão universitária da UFPA", é um instrumento histórico educacional que apresenta expectativas de sucesso e estabelece o direito que todos os indivíduos possuem de se desenvolver e obrigação da sociedade de transformar as possibilidades em realizações efetivas.

O décimo terceiro capítulo, "Política de inclusão e sua repercussão no processo formativo dos profissionais da libras", é uma reflexão sobre a constituição de uma memória discursiva, de um saber sobre os direitos à educação, incorporados ao processo de aprendizagem e repaginado para o sentido de igualdade, onde o oral e o corporal se inter-relacionam em nossa necessidade de compreensão do outro.

No capítulo décimo quarto, sobre "Ensino da matemática e aprendizagem da pessoa autista", traz um caráter diferenciado, pois o estrutural é posto isoladamente sobre um eixo de variantes não ordenadas, onde a lógica tem que ser repensada e reconstruída.

Já o décimo quinto capítulo, "Ensino de leitura para uma aluna com tea: análise da avaliação diagnóstica e encaminhamento de trabalho pedagógico", nos mostra a necessidade da imposição dos acontecimentos que são produzidos na intervenção da desestruturação-reestruturação, rompendo com o estático e que ao mesmo tempo provoca um deslocamento de sentidos argumentativos.



O décimo sexto capítulo, "Escola do campo mediante alguns desafios da educação inclusiva", aponta a mudança territorial educacional. Aqui o texto é uma escuta de vozes afetadas de uma rotina emblemada por signos distintos e de uma marca necessária para o pertencimento educacional.

E por fim, o décimo sétimo capítulo, representa o efeito do possível, desejável e simbólico da Política de inclusão. Tem-se aqui o ponto de encontro da teoria e método, um trajeto do possível, mesmo que ainda com falhas, traz a possibilidade do acreditar e fazer diferente para a nova sociedade que se instaura.

Eliana Lúcia Ferreira

# INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE<sup>1</sup>

ELIANA LÚCIA FERREIRA<sup>2</sup>

ROSÂNGELA MORELLO<sup>3</sup>

TÂNIA MARA SERZANINK DE OLIVEIRA<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem o objetivo de assegurar o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover a plena inclusão deste público alvo no ensino regular, garantindo a acessibilidade pedagógica e física. As ações inclusivas atuam além do ensino regular e educação básica, ela busca implementar políticas de acessibilidade no ensino superior, através de apoio técnico e financeiro.

Com as medidas de apoio específicas buscou-se resultados de equiparação de oportunidades, apontando que os processos sociais deveriam ser acessíveis a todos, e que as instituições passassem a adequar, de modo a tornar seus espaços, produtos e processos disponíveis e acessíveis a todos. Embora algumas adequações tenham sido implementadas nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, as mesmas são insuficientes.

Neste sentido, com o propósito de analisar o contexto da inclusão no ensino superior, trouxemos aqui, a sistematização das informações disponibilizadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior, nomeadamente, as Universidades Federais, sobre as ações e implementações de políticas de acessibilidade nos últimos 10 anos.

O estudo reúne dados de três fontes principais.

A primeira são os relatórios semestrais enviados pelas IFES ao MEC, focalizando a execução de atividades destinadas à implantação da acessibilidade ao estudante com deficiência, conforme o

<sup>1</sup> Estudo realizado em parceria com a UNESCO 914 BRZ – 1009.5 / GSAT 2015/2016.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFJF.

<sup>3</sup> Professora Doutora do IPOL.

<sup>4</sup> Professora Mestre consultora UNESCO 2015/2016.

Ofício Circular 017/2015/ MEC / SECADI / DPEE, e o Ofício Circular 035/2015/ MEC / SECADI / DPEE, os quais atendem decisão judicial proferida nos autos do Processo Nº 0003804.34.2012.401.380/2ª – Vara Federal de Juiz de Fora/MG – Autor: DPU x União e outros, o Ministério da Educação (MEC). São relatórios que enfocam ações do primeiro semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2016. As informações foram organizadas por cada IFES sem roteiro prévio, com destaque para ações desse período, até relatórios semestrais específicos ou de apenas alguns semestres.

A segunda fonte é a coleta junto as IFES realizada pelo MEC em 2014, na qual se utilizou um questionário específico, com questões fechadas e abertas, para mapear o estado de implementação e perfil dos núcleos de acessibilidade das mesmas. Por fim, recorreremos aos dados censitários do INEP para compor quadros gerais sobre número de pessoas com deficiências atendidas pelas IFES.

Esperamos que o conjunto das considerações aqui reunidas propicie às IFES maior segurança para darem continuidade aos Programas de acessibilidade aprimorando seu comprometimento com a inclusão de todos na educação.

Assim sendo, queremos aqui trazer subsídios que possa contribuir para o fortalecimento da capacidade de planejamento, gestão e acompanhamento de ações e programas e o desenvolvimento de estudos voltados para as ações sobre acessibilidade educacional desenvolvidas pelas IFES, que visem à mensuração e impactos dos Programas de inclusão, buscando medidas institucionais de acessibilidade para os alunos com deficiência e o realinhamento da política pública.

Pretendemos então, apontar possibilidades de ações inclusivas que colaborem com o avançar do planejamento e estratégias para uma política de acessibilidade que contemple os eixos do currículo, da comunicação e informação, da infraestrutura e dos programas de extensão e pesquisa, além de ações que se dão na interface com a sociedade e com a comunidade.

## BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS IFES

É inquestionável a necessidade de se priorizar ações de inclusão para as pessoas com deficiência em todos os espaços, nesse contexto a educação inclusiva hoje tem sido uma das principais bandeiras com o compromisso de consolidação e implementação de práticas inclusivas de acessibilidade a fim de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência tanto na educação básica como no ensino superior.

Assim sendo, nos últimos anos as IFES têm procurado se organizar adequando suas estruturas e espaços, buscando torná-los mais acessíveis, contratando profissionais e corpo docente especializado, adquirindo recursos de tecnologia assistiva, adequando seus projetos político pedagógicos, como determina a legislação.

O Ministério da Educação, nos últimos 15 anos, vem apoiando as IFES através de aporte de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações de acessibilidade, através

de demandas que objetivou fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Como uma ação do Governo Federal para a promoção de políticas de acessibilidade nas IFES, em 2005 teve início ao Programa Incluir. Executado em parceria pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI e a Secretaria de Educação Superior –SESU, o programa fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade e ações inclusivas pelas IFES para que estas pudessem garantir a inclusão dos alunos com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Através de repasse de recursos financeiros foi possível apoiar mudanças necessárias para a inclusão no ensino superior. O foco era garantir os direitos das pessoas com deficiência e tornar acessíveis todos os espaços acadêmicos, a fim de devolver os direitos a igualdade, autonomia e segurança com a eliminação de todos os tipos de barreiras, sejam elas barreiras urbanísticas, mobiliárias, de estrutura física, ou nos transportes, de acessibilidade física ou tecnológica, pedagógica ou comunicacionais.

Quadro 1 - Participação das IFES no Programa Incluir – Distribuição por ano

IFES	ANO DE PARTICIPAÇÃO DA IFES NO PROGRAMA INCLUIR											
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UNB	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
UFG				X	X	X		X	X	X	X	X
UFMS		X			X	X		X	X	X	X	X
UFRN		X		X		X		X	X	X	X	X
UFCG					X	X		X	X	X	X	X
UFPB			X					X	X	X	X	X
UFAC		X	X	X				X	X	X	X	X
UFPE		X	X					X	X	X	X	X
UFRPE	X		X					X	X	X	X	X
UFES				X	X	X		X	X	X	X	X
UNIRIO		X						X	X	X	X	X
UFF								X	X	X	X	X
UFRJ		X	X	X	X			X	X	X	X	X
UFRRJ					X			X	X	X	X	X
UFABC								X	X	X	X	X

UFSCAR	X		X	X	X			X	X	X	X	X
UFPR	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
UTFPR								X	X	X	X	X
UFSC	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
FURG	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
UNIPAMPA								X	X	X	X	X
UFPEL		X		X				X	X	X	X	X
UNILA											X	X

Fonte: os autores (2020)

A partir de 2011 até o ano de 2015, a execução orçamentária e financeira do Programa Incluir foram alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação, observando a proporção na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição. Já em 2015 todas as Universidades Federais passaram a ser atendidas.

Num período de 10 anos houve um investimento considerável no quantitativo de IFES e recursos repassados. Um crescimento considerado importante, em 2005 o programa iniciou com 13 IFES, com repasse de R\$ 1.000.000,00 para 63 IFES participantes em 2015, com repasse no montante de R\$ 11.296.000,00, totalizando o repasse de recursos para investimento em acessibilidade no ensino superior no valor de R\$ 59.223.557, 25 nesses 10 anos.

Por Núcleos de Acessibilidade compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações e pela articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL/MEC, 2010).

Sendo assim, a consolidação da política de acessibilidade na Universidade, bem como a realização de debates e pesquisas envolvendo as condições necessárias para que o acesso fosse pleno e para todos, constituiu a base do Programa Incluir.

A proposta do Programa Incluir se deu a partir das indicações da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que assegura

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a 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. (p. 14)

E aos princípios da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), além de legislação específica.

Vale ressaltar que o Programa Incluir entrevistou no campo dos direitos educacionais e convocou as IFES e seus atores a discutir o que são necessidades educacionais especiais bem como o que significa promover a acessibilidade ao Ensino Superior.

Nesse sentido, a noção de pessoas com deficiência ganhou novos sentidos, pois instalou uma compreensão de deficiência menos patológica e mais social, relacionada às condições de acessibilidade, ao mesmo tempo em que é sensível às demandas específicas postas para a educação das pessoas, considerando os diferentes tipos de deficiência.

A gestão das políticas de acessibilidade do Governo Federal pode ser analisada em três fases:

a) 2005 até 2010, com editais para fomento de projetos: desta fase participaram pesquisadores de algumas instituições que desenvolviam pesquisas na área.

b) 2011 até 2014 desta participaram todas as universidades, sendo o repasse do recurso feito diretamente às IFES conforme critérios de dotação orçamentária.

c) 2015 até o presente todas as Universidades Federais passaram a ser atendidas com recursos diretos para a Assistência Estudantil.

Inicialmente, de 2005 a 2010 à adesão e os repasses para as IFES participantes do Programa Incluir, foi por meio de Chamadas Públicas, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos, e, após análise pela CGPEE esses projetos eram aprovados ou não.

A partir de 2011, o incremento do número de alunos matriculados nas IFES configurou um critério para atribuição dos recursos. No período 2011-2012, o número de ingressantes nas instituições de educação superior cresceu 17,1%. Com taxa média de crescimento anual de 8,4% nos últimos dez anos, a rede federal registrou aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 e 2019. A rede federal já participava com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação da rede pública.

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da (antiga) SECADI e da SESu, passou a apoiar as IFES, com aporte de recurso financeiro diretamente na matriz orçamentária das Instituições, possibilitando assim maior autonomia e agilidade para utilização dos recursos e assim possibilitar e impulsionar a política de acessibilidade na educação superior.

E em 2016, os recursos passaram a ser descentralizados diretamente para a Assistência Estudantil, considerando que cabe a cada Universidade estabelecer suas políticas de inclusão, de acordo, com suas necessidades.

É importante mencionar que os recursos repassados às IFES tinham por finalidade a constituição dos Núcleos de Acessibilidade, para acompanhar e fomentar as ações de acessibilidade nas IFES.

No entanto, a partir de 2015, mudou-se o foco de apoio, pois se indentificou pelo Ministério de Educação que era preciso um novo entendimento por parte da coordenação dos núcleos e da gestão das IFES de que as ações de acessibilidade precisavam ser implementadas não apenas nos núcleos, mas em todos os espaços da instituição e que ainda as IFES necessariamente precisavam repensar em:

- Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
- Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens.

Ainda, conforme o Documento Orientador do Programa Incluir, a institucionalização das ações de política de acessibilidade na educação superior por meio dos Núcleos de Acessibilidade deveriam ainda estruturar nos seguintes eixos:

- Infraestrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES devem ser concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- Currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, necessitam dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia/intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- Programas de extensão: A participação da comunidade nos projetos de extensão deve ser assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- Programas de pesquisa: O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento é um importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, será possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.



Nessa perspectiva, podemos afirmar que o Programa Incluir propiciou a criação, implementação, reestruturação ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições.

A mobilização para materializar e dar concretude a este grande compromisso social da acessibilidade à educação superior pode ser observada em variados planos e ações realizados nas IFES. No entanto, um importante avanço das instituições foi a inserção da política de inclusão e acessibilidade como compromisso institucional, constante do Plano de Desenvolvimento Institucional, fato que instituiu o compromisso e balizou o caminho a ser trilhado em todas as Universidades. Esse avanço constituiu a essência do Programa Incluir e será lembrado como um grande desafio para as universidades.

## INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES ACESSIBILIDADE NAS IFES

O quadro de expansão do sistema público federal para o ensino superior, ligado à criação de novas universidades, associado ao conjunto de programas que, nos últimos anos, têm promovido, com subsídios e políticas, um crescimento exponencial no número de alunos no Ensino Superior, acirram o debate sobre a acessibilidade e sobre os planejamentos para qualificar o ensino por parte das instituições. Resulta, portanto, fundamental compreender os impactos do Programa Incluir e demais ações desenvolvidas pelas IFES bem como aprimorar as ações nessa direção da inclusão.

As principais ações inclusivas fomentadas pelos Núcleos de acessibilidade nas IFES consistem na eliminação de barreiras e implementação de tecnologias que proporcionem igualdade e autonomia com segurança em todos os espaços. Estas ações são embasadas nas normas técnicas orientadoras de acessibilidade e segundo um desenho universal, conforme ABNT NBR 9050, que apresenta orientações sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

A ABNT NBR 9050 estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural e de edificações às condições de acessibilidade, a fim de proporcionar condições de mobilidade e de percepção do ambiente, proporcionando a utilização de maneira autônoma, independente e segura de todos os ambientes pela maior quantidade possível de pessoas.

Já em relação à implementação e utilização de tecnologia assistiva tem-se as orientações da NBR 1050 que visa a autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

No entanto, é importante ressaltar que é preciso ir além de autonomia e segurança. É necessário ter a preocupação com a liberdade das pessoas com deficiência. Segundo ALIDES (etal, 2013, p.49)



a falta de acessibilidade no interior dos edifícios e em seus acessos pode-se supor que seja uma das principais causas de discriminação em relação às pessoas com deficiência, ao ver-se privadas de poder utilizar recursos básicos da comunidade..., é preciso que se melhore a qualidade arquitetônica em relação à comodidade e segurança para todos.

Sendo assim, podemos afirmar que as políticas inclusivas estimulam mudanças de comportamentos e atitudes perante os grupos que sempre se encontraram em situação de vulnerabilidade, e as IFES como instituição pública de ensino têm despendido esse esforço a fim de receber e atender igualmente todas as pessoas.

Alguns dos marcos legais, políticos e pedagógicos destacam a importância da inclusão e do cumprimento imediato dessas adequações a fim de garantir a acessibilidade, para tal as Instituições Federais de Ensino Superior devem garantir o pleno acesso conforme a seguinte legislação. Mas embora as políticas de acessibilidade no ensino superior sejam relativamente recentes, diante da legislação, Metas a serem cumpridas e da demanda existente, esse movimento nas IFES tem sido inferior ao necessário para que se ofereça ao aluno com deficiência um atendimento que proporcione seu acesso com segurança e autonomia a que têm direito, e precisam ser atendidas de forma imediata, que sejam priorizadas. No quadro abaixo, exemplificaremos o mapeamento das condições de acessibilidade para a inclusão educacional.

Quadro 2 - Mapeamento das condições de acessibilidade

PS: (-) indica que o item não foi preenchido; (0) que não há profissional.

Mapeamento das condições de acessibilidade na UNIFAL	
Condições de acessibilidade ao e no Núcleo (P: Parcial; S: Sim; N: Não)	
Física, no entorno (passarelas, transporte, rampa, etc.)	P
Espaço interno	S
Atendente em Libras	S
Profissionais que compõem o Núcleo (formação/função e quantidade)	
Pedagogo	0
Psicopedagogo	0
Tradutor e intérprete de LIBRAS	1
Guia-intérprete	0
Instrutor de LIBRAS	0
Revisor Braille	0
Transcritor Braille	0
Psicólogo	0
Assistente social	0
Outros: Professora Especialista em Educação Inclusiva (coordenadora)	1

Público alvo	
Estudantes com deficiência	S
Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento	-
Estudantes com Altas Habilidades, Superdotação	-
Estudantes com dislexia	-
Estudantes com Dificuldades de Aprendizagem	-
Alunos com dificuldades de aprendizagem em decorrência de transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, etc.	S
Níveis de ensino atendidos	
Graduação	S
Pós-graduação	-
Ens. Técnico	-
Outros Projetos com a Educação Básica e Comunidade	S
Outros: técnicos administrativos em educação e docentes	
Modalidades de ensino	
Presencial	S
Semipresencial	-
Aprendizagem distância	S
Parcerias	
Parcerias internas	S
Parcerias externas	S
Unidade Orçamentária Própria	S
Necessidades atendidas	
Deficiência auditiva	5
Surdez	-
Deficiência visual - Baixa visão	8
Surdez e Cegueira	-
Deficiência visual – Cegueira	-
Deficiência física	4
Deficiência intelectual/mental	-
Deficiência múltipla	1
Síndrome de Asperger	-
Altas habilidades/ Superdotação	-
Outros: Não especificadas	5

Disponibilidade de Serviços e Recursos de Tecnologia Assistiva (N: não; I: insuficiente; S: Suficiente)	
Tradutor e intérprete de LIBRAS	I
Instrutor de LIBRAS	I
Guia-intérprete	N
Revisor Braille	N
Transcritor Braille	N
Material em Braille	I
Material em Áudio	N
Material didático em LIBRAS	N
Material em formato impresso em carácter ampliado	I
Material pedagógico tátil	I
Material didático digital acessível	I
Recursos de acessibilidade à comunicação	I
Recursos de informática acessível	I
Recursos para mobilidade	I
Mobiliário escolar acessível	N
Transporte acessível no âmbito da instituição	N
Espectro da acessibilidade (P: Péssimo; R: Ruim; Rg: Regular; B: Bom; Ex: Excelente)	
Acessibilidade atitudinal	Rg
Acessibilidade arquitetônica	B
Acessibilidade pedagógica	Rg
Acessibilidade programática	R
Acessibilidade nos transportes	P
Acessibilidade instrumental	R
Acessibilidade comunicacional	Rg
Ações desenvolvidas para a Inclusão (N: Não; EP: Efetivadas Parcialmente; EI: Efetivadas Integralmente)	
Participação em processos seletivos promovendo acessibilidade	EP
Assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos da instituição no que tange a acessibilidade e inclusão	EP
Formação sobre acessibilidade e inclusão do corpo docente e corpo técnico da instituição.	EP
Orientações para usabilidade de tecnologia assistiva	EP
Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para uso dos estudantes com deficiência	EP
Produção de material didático em diferentes formatos acessíveis	EP
Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE	EP
Orientação às famílias	EP

Desenvolvimento de projetos de ensino (monitoria, tutoria, voluntariado, entre outros) para apoio acadêmico de estudantes público-alvo da educação especial	EP
Desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior	EP
Desenvolvimento de projetos de extensão sobre inclusão e acessibilidade envolvendo a participação da comunidade	EP
Aquisição de recursos de tecnologia assistiva	EP
Articulação com gestores para implementação de ações afirmativas (cotas para estudantes com deficiência, bolsa de auxílio financeiro para estudantes com deficiência, entre outras)	EP
Política de ações afirmativas com cotas para discentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (PIBIC, PRODOCÊNCIA, PET, PROEX, entre outros).	EP
Tipo de dificuldade para executar as ações propostas pelo Núcleo de Acessibilidade	
Condições de trabalho inadequadas (espaço físico, iluminação, ventilação, mobiliário, segurança, telefone, computadores, internet, etc.)	-
Número insuficiente de profissionais na equipe técnica	S
Ausência de profissionais com formação específica para atender as demandas dos estudantes	S
Dificuldade de recursos financeiros para implementar as ações do Núcleo	S
Pouca adesão dos estudantes público-alvo aos serviços oferecidos pelo Núcleo	-
Difícil aceitação dos docentes para trabalhar com os alunos com necessidades especiais	S
Ausência de apoio institucional	-
Dificuldades para parcerias	-
Dificuldades de aquisição de recursos de tecnologia assistiva	S
Dificuldades de interação com a equipe de profissionais sob sua coordenação.	-
Não existe uma equipe de profissionais na UNIFAL-MG. Temos uma intérprete e 2 estagiários.	S
Frequência com que participa das ações institucionais (S: Sempre; AV: Às vezes; Rr: Raramente; N: Nunca)	
Política institucional de inclusão	AV
Contratação de servidores para compor o quadro de profissionais do Núcleo de Acessibilidade	S
Inserção da disciplina de LIBRAS nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação	S
Acessibilidade (física, atitudinal, pedagógica, instrumental, programática e comunicacional)	AV
Formação continuada sobre inclusão e acessibilidade para servidores da instituição	AV
Planejamento e execução de recursos financeiros previstos no orçamento da própria IFES e aqueles destinados, especificamente, ao NA, pelo MEC, para promoção de ações que fomentem a inclusão de pessoas com deficiência na IFES.	S
Política afirmativa de promoção do acesso de pessoas com deficiência à graduação e à pós-graduação	Rr
Captação de recursos financeiros em editais (nacionais, fundações, entre outros) para fortalecimento de ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade.	AV

Quadro: Exemplo de uma IFE

Fonte: MEC, 2016

Ao estudar as informações dos relatórios de ações desenvolvidas pelos Núcleos de acessibilidade foi possível perceber alguns tipos de dificuldades comum às IFES, como a burocracia para utilização dos recursos, condições de trabalho inadequadas com falta de apoio pelas demais áreas da instituição, número insuficiente de profissionais especializados na equipe técnica, falta de profissionais com formação específica para atendimento às demandas dos alunos público-alvo, e por mais estranho que pareça a difícil aceitação dos docentes para trabalhar com alunos com deficiência e demais transtornos, talvez por se considerarem despreparados.

Muitos dos Núcleos foram construídos fora do prédio sede da Universidade, e as adequações de todo tipo de infraestrutura como físicas e assistivas, de mobiliário, banheiros, comunicacional, etc, existem apenas nas instalações dos Núcleos, esse procedimento acaba separando o aluno com deficiência que precise utilizar estes serviços do convívio com os demais estudantes. Nestes casos o papel do Núcleo está indo de encontro ao seu objetivo que é agregar e facilitar as ações de acessibilidade em todos os espaços das instituições.

Quase todas as IFES apontaram que a burocracia para utilizar os recursos financeiros disponibilizados pelo Programa Incluir resulta em dificuldades como, por exemplo, a aquisição de recursos de tecnologia de assistiva e os diversos imprescindíveis aos alunos com deficiência.

Algumas ações positivas tem sido adotadas por alguns dos núcleos implementados, procurando oferecer assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos da instituição no que tange a acessibilidade e inclusão, realizando formação sobre acessibilidade e inclusão do corpo docente e corpo técnico da instituição, apoiando o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior, desenvolvimento de projetos de extensão sobre inclusão e acessibilidade envolvendo a participação da comunidade e a articulação com gestores para implementação de ações afirmativas (cotas para estudantes com deficiência, bolsa de auxílio financeiro para estudantes com deficiência, entre outras), ações importantes para o desempenho do papel de fomentar a implementação das ações de acessibilidade nas IFES que cabe aos núcleos de acessibilidade.

Com relação à equipe dos núcleos em sua maioria tem sido composta por mestres e doutores com formação tanto na área da educação inclusiva como em outras áreas, e procurado parcerias intra e extra institucionais que venham somar as atividades do núcleo, o que tem sido bastante positivo para as ações de acessibilidade nas instituições.

Algumas IFES possuem outras fontes de recursos financeiros, porém a maioria depende dos recursos disponibilizados pelo Programa Incluir, o que demonstra a importância do programa como fomentador das ações de acessibilidade nas instituições de ensino superior.

Muitas IFES sugerem que disciplinas voltadas à educação inclusiva sejam inseridas nos currículos dos cursos de licenciatura, e assim seja possível capacitar melhor os professores, principalmente nos cursos de Pedagogia, onde os docentes das primeiras séries irão alfabetizar os alunos, e não sabem como fazê-lo, principalmente com relação a LIBRAS e o ensino de Braille, e que

o professor do Atendimento Educacional Especializado precisa saber o Braille suficientemente para ensinar a ler e escrever.

Gostaríamos de ressaltar que a acessibilidade no ensino superior visa à eliminação de qualquer tipo de barreiras, que impeça a pessoa com deficiência a ter livre acesso a todos os espaços e informações, com dignidade, autonomia, segurança, liberdade e igualdade, assim as IFES procurando as adequações necessárias de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade estarão promovendo o direito a todos pela educação.

E que os Núcleos não podem ser criados para segregar as pessoas com deficiência das demais instalações e do convívio com a comunidade acadêmica, eles têm que agregar e difundir as informações, orientações e o atendimento à IFES com relação a tudo o que se refere à acessibilidade.

## AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL E O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A definição do papel do núcleo de acessibilidade no ensino superior no âmbito das políticas de acessibilidade deve ser, de acordo com as IFES, atualizada pelo MEC. A proposta até aqui foi entendida de muitas maneiras, desde uma sala multifuncional isolada até salas equipadas em lugares estratégicos, associadas ora a um atendimento individualizado, ora a atividades de extensão. Por vezes, tornaram-se disfuncionais, com equipamentos desatualizados. Compreende-se, no atual momento, que a política de acessibilidade exige de cada IFES soluções transversais mais amplas e que interferem na própria configuração dos núcleos. Assim:

1. Considerando a natureza transversal das ações para acessibilidade, a definição de núcleo deve conter uma perspectiva ampla de políticas de acessibilidade para todos, em todos os âmbitos da instituição. Essa perspectiva se expressa em uma função articuladora e promotora das ações de acessibilidade para toda a IFES, em todas as suas frentes de atuação na pesquisa, docência e extensão. Várias das IFES, cientes dessa função, e da natureza transversal das ações inclusivas, já estruturam ou estão em vias de estruturarem suas políticas de acessibilidade como atribuições de uma coordenadoria, (ou secretaria, ou divisão, ou secretaria, etc., dependendo do organograma da instituição). Predominantemente, entendem, por isso, uma instância que deve atuar em sincronia com outras que tratam de políticas afirmativas e de acompanhamento pedagógico dos alunos, de modo geral. Nessa instância, o núcleo é parte estruturante das ações, podendo manter seu sentido de referência como espaço físico, mas ampliando-o para espaço simbólico de referência das ações de acessibilidade.

2. Considerando a acessibilidade como Política de Inclusão Pedagógica, uma perspectiva ampla de políticas de acessibilidade para todos em todos os âmbitos da instituição implica uma perspectiva pedagógica não discriminatória e inclusiva. Nesse sentido, a inclusão dos alunos com deficiência, assim como de negros, indígenas, imigrantes, etc. torna-se referencial, na medida em que desencadeia processos de atenção específicos. No entanto, não pode ser conduzida de forma

exclusiva nem discriminatória, na medida em que é parte da política de atenção a todo e qualquer aluno ingressante que apresente dificuldade de aprendizagem. As ações de atendimento ao estudante, qualquer que seja ele, podem ser consideradas, pelas IFES, de modo integrado e articulado, no âmbito do plano de desenvolvimento institucional.

3. E considerando que as línguas são base para acessibilidade e inclusão, a efetiva inclusão de falantes de outras línguas brasileiras, sejam elas indígenas, de sinais, alóctones (de imigração), crioulas ou afro-brasileiras, deve pautar-se em ações que coloquem essas línguas como línguas de instrução. Esse aspecto merece atenção, uma vez que se trata de uma importante frente de inclusão social para centenas de milhares de brasileiros ao ensino superior, além de configurar uma frente inovadora de formação profissional e desenvolvimento econômico para o país.

Neste sentido, mantendo as diretrizes propostas para a inclusão educacional, e prevendo uma revisão textual da legitimação dos Núcleos de acessibilidade, gostaríamos aqui de apontar algumas considerações que entendemos serem pertinentes para a consolidação de um espaço educacional acessível para uma sociedade mais igualitária. As propostas aqui envolvem tanto aspectos do campo conceitual como da gestão política, técnica e financeira. São elas:

#### I. NO CAMPO CONCEITUAL

- Que a configuração institucional do núcleo nas IFES seja ampliada e estruturada em função das políticas amplas de acessibilidade na pesquisa, extensão e ensino de cada IFES.

- Que as políticas de acessibilidade para todos em todos os âmbitos da instituição viabilizem uma perspectiva de inclusão pedagógica, que atenda às especificidades e não seja discriminatória.

- Que as políticas de inclusão tematizem, em seus tópicos, as línguas brasileiras como importantes vias de acessibilidade à educação, e induzam a ações que visem a proporcionar essa acessibilidade.

Considerando que o escopo de deficiências e transtornos dos alunos que ingressam nas IFES extrapola o que está previsto nas leis de apoio ao estudante, torna-se necessário estabelecer direcionamentos para o atendimento do conjunto de deficiências e transtornos e prever a formação docente para lidar com as deficiências. Também é necessário implementar nas instituições a cultura de que as ações que promovem a inserção estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não deve ser responsabilidade apenas dos Núcleos e sim de toda a instituição;

#### II. NO CAMPO DA GESTÃO POLÍTICA, TÉCNICA E FINANCEIRA

As IFES analisadas manifestaram dificuldades para a gestão das ações para acessibilidade que passam pelo tipo de solução a ser dada, pela gestão dos recursos e pela garantia de condições técnicas e de recursos humanos para institucionalização das políticas. Portanto sugerimos:



- Indução para elaboração de *base de dados para a gestão compartilhada das ações*: a elaboração de base on-line propicia compartilhamento de informações sobre tecnologias disponíveis e em desenvolvimento, de procedimentos de compra, de empresas qualificadas e recomendadas para prestação de serviços, e de boas soluções dadas pelas IFES para enfrentar desafios.

- Definição de diretrizes para formação dos servidores (docentes e funcionários) para atuar nas diferentes áreas da deficiência.

- Explicitação dos critérios adotados pelo MEC para os repasses financeiros.

- Orientações claras para o uso dos recursos em função de rubricas aprovadas e permitidas pelo Programa Incluir.

- Ampliação das vagas com novos códigos para contratação de profissionais com formação específica para atuação em educação especial.

- Abertura de nova linha de financiamento para adaptação arquitetônica: só agora as Universidades conseguem identificar claramente as demandas dentro de um plano de trabalho articulado. O processo de expansão das universidades iniciado em 2007 exigiu ampliação dos espaços físicos, algumas vezes em caráter emergencial. Nesse momento dimensionam com mais clareza as demandas, evidenciando barreiras arquitetônicas e jurídicas, quando os prédios estão tombados como patrimônio, e de intervenção nos espaços públicos, quando estão situados em diferentes pontos das cidades.

- Disponibilização de instruções para solucionar embates jurídicos como o que se observa entre a legislação de patrimonialização de edifícios, protegidos por leis de tombamentos específicas e a de acessibilidade para todos, que obriga adaptações.

- Atualização dos critérios de avaliação do INEP em vista das novas tecnologias para deficientes que têm modificado substancialmente as realidades institucionais e sociais. Por exemplo, o braille tem sido substituído por leitores de voz e só é usado em casos muito específicos. Igualmente o atendimento aos surdos pode ser feito por videofones, substituindo a contratação de intérpretes em situações onde a demanda pelo serviço é esporádica.

- Realização de encontros e seminários temáticos, nacionais, para o aprimoramento da política de acessibilidade.

- Apreciação sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência ao nível da pós-graduação, sobretudo no que concerne ao apoio à moradia.

É importante mencionar ainda sobre a articulação entre MEC/IFES para a realização de uma educação superior pública possível a todos. e o acompanhamento com relação às informações prestadas pelas IFES em seus relatórios de atividades. E que alterações nos currículos dos cursos é primordial. Neste sentido, a disciplina de Educação Especial é indispensável, como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistificar as concepções existentes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São de três ordens as considerações que gostaríamos de registrar aqui.

A primeira é a necessidade de uma sistemática para acompanhamento das políticas públicas de inclusão com o objetivo de aprimorar suas diretrizes e potencializar o uso dos recursos com foco na promoção da acessibilidade física formacional e informacional. Faz-se necessário o acompanhamento técnico sistemático das ações a fim de oferecer apoio as IFES para uma melhor execução e implementação dessas ações.

A segunda diz respeito à necessidade de estabelecer indicadores para cada IFES, analisarem seus planejamentos e ações. No entanto, é necessário o entendimento por parte de algumas IFES que a instituição dos Núcleos e a política de acessibilidade é o cumprimento de uma ampla legislação e do estabelecimento do direito às pessoas a igualdade de condições em todos os sentidos. Não pode acontecer que por não estarem devidamente acessíveis às instituições de ensino superior permitam que atitudes discriminatórias e preconceituosas façam parte de seus espaços.

Por fim, retomamos a consideração sobre a necessidade de ampliar o âmbito de ação dos núcleos e contemplar, nos seus quadros de funcionamento e nos critérios de acompanhamento, as demandas que advém tanto da comunidade acadêmica de modo amplo, como da comunidade e seu entorno, uma vez que muitos buscam a universidade para serem atendidos nas suas mais variadas necessidades.

Desde a instalação do Programa Incluir, tem havido muita preocupação com a estruturação dos Núcleos, viabilizando formas de garantir acesso, permanência e conclusão na educação superior, portanto a compreensão dos núcleos de acessibilidade passa por um processo de apropriação institucional crescente. Entre os vários aspectos indicados, ressaltamos, a título de conclusão, alguns indicadores desse processo:

- a reunião de gestores de várias frentes para discutir soluções, o que evidencia que a política de acessibilidade está sendo percebida em sua transversalidade;
- várias iniciativas ampliam a concepção de núcleo: há IFES que estão repensando o núcleo no âmbito de coordenadorias ou secretarias que devem articular as ações de acessibilidade, já que elas se dão em várias frentes. Há então, um questionamento da concepção de núcleo como sala ou espaço restrito ou circunscrito a uma única instância gestora (por exemplo, uma ou outra Pró-Reitoria);
- as várias demandas por compartilhamento de informações, para o que sugerimos a elaboração de uma base on line para gestão compartilhada da política de acessibilidade;
- as demandas por formação docente visando ao trabalho com deficiências;
- o aprimoramento no mapeamento de alunos com deficiência e dos tipos de deficiência, ressoando na necessidade de se ampliar o escopo da definição de deficiência para incluir as de cunho cognitivo;

- o questionamento dos critérios de mensuração da acessibilidade usado pelo INEP que não preveem as tecnologias assistivas para cegos, por exemplo, concentrando a avaliação na presença ou não de equipamentos para leitura/produção em baile;

- a demanda por vagas com códigos que devem ser criados de modo a atender a um perfil de profissional necessário ao trabalho com deficiências;

- a explicitação das rubricas para uso do recurso do Incluir e que essas rubricas dialoguem com o planejamento de cada IFES;

- a demanda por todas as IFES para que haja estruturação de um espaço para diálogo permanente entre o MEC e os gestores das políticas de acessibilidade de cada IFES. Foram solicitados seminários nacionais e mais visita técnica como a que fizemos.

Consideramos que uma discussão do MEC e das IFES sobre esses aspectos configura um passo importante para se avançar na institucionalização das políticas de acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL a. 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/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2010 . Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)> Acesso em: 16 de jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências*. Brasília, 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

# PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO<sup>1</sup>  
SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar estrutura-se a partir dos movimentos de luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. As discussões em torno do processo de inclusão repercutiram nos paradigmas educacionais, nas concepções de aprendizagem humana e na organização da escola.

Paradigmas são conceitualizados como modelos, padrões de comportamento (EWALD, *et al.*, 2004; KUHN, 2017). O paradigma educacional se define pela participação das pessoas em um determinado contexto, e no caso de paradigma educacional, se destaca a participação dos docentes de uma escola, dos alunos e suas famílias, do contexto em que a escola está inserida e todos demais fatores afetos a essas relações. Justamente pela composição dessa complexa rede de relações e influências que

o termo paradigma está fortemente associado à passagem de uma concepção de história em moldes de continuidade para uma concepção em moldes de descontinuidade. Nesse sentido (e só nesse, pois no resto muitas são as diferenças), pode-se dizer que a noção de paradigma pertence à complexa família dos ‘jogos de linguagem’ (BADIA, 2009, p. 235)

Para Kuhn (2017, p.43) “no seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceitos” de forma que, quando surge um novo paradigma, ou seja, uma nova forma de agir, pensar, anula os outros, que não serão mais aceitos, é um novo modo de ver. Uma forma de melhor compreender os paradigmas, surge da prerrogativa de que eles servem para resolver problemas.

Em outro elemento de discussão, se insere as concepções de aprendizagem, que sucedem das teorias do desenvolvimento e aprendizagem. As principais abordagens teóricas compreendem em linhas amplas: o comportamentalismo, cognitivismo, humanismo e histórico social.

O aprender decorre na ordem do sujeito, das esferas cognitiva, afetiva, neurológica, psicomotora. Entretanto, o aprender não depende exclusivamente do sujeito que aprende, mas das relações com o processo educativo. Estima-se que em uma relação ideal, as pessoas possam aprender, mas muitas coisas ocorrem nesse chamado processo de escolarização.

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFSM.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFSM.

Os problemas de aprendizagem, invariavelmente, parecem sempre ser causa e consequência do sujeito que aprende. Podem ocorrer por diferentes fatores, internos ou externos ao sujeito que aprende. No que tange aos fatores internos, estão: a personalidade, as emoções, disfunções genéticas, transtornos mentais, entre outros. Na base dos fatores externos, ingressam o desfavorecimento social, organização familiar, aspectos relacionados ao projeto pedagógico da escola, ensino, metodologias, entre outros.

A escola e sua organização pervagam a cultura escolar, o cotidiano escolar, a diversidade cultural e a diferença que caracteriza cada pessoa. Esses fatores, juntos ou separados, podem contribuir para o estabelecimento dos paradigmas. Para Candau (2001) a cultura da escola consiste em um estruturante profundo do cotidiano de todo um grupo social, “[...] a dimensão cultural é configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo.” (p. 62).

A justaposição desse triângulo de processos entre os paradigmas educacionais, concepção de aprendizagem e organização da escola, repercutem sobremaneira no processo de inclusão escolar.

Nessa direção, o processo de escolarização pode ser riquíssimo para o desenvolvimento humano, nesse espaço sociocultural que se denomina escola, e que se produz muito conhecimento, cultura, afetos e relações entre as pessoas. É na escola que são forjadas todas as mentes humanas, que realizam as melhores e as piores coisas. Por isso, pensar na escola, e no processo que nela se vive é imprescindível, especialmente quando se relaciona a inclusão, as pessoas com deficiência, que por suas diferenças para aprender, não raramente podem ser excluídas, passíveis à adaptação e não à inclusão.

Ao aproximar-se do processo de inclusão na escola, verifica-se o modo singular como cada pessoa, escola e contexto que se inserem, abordam a inclusão. Mas, reconhecer e valorizar a diversidade torna-se imperativo. Assim, surge o objetivo geral desse estudo que é compreender as concepções de inclusão escolar, a partir das relações estabelecidas entre paradigmas educacionais, aprendizagem e escola.

A inclusão educacional começou a ocupar os espaços no cenário escolar, por meio dos documentos e políticas inclusivas. Antes disso, é preciso pontuar que os movimentos de luta pela inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, até então limitados a classes e escolas especiais, iniciaram no Brasil, aproximadamente no ano de 1980.

Entretanto os aspectos históricos desses movimentos, remontam à época do Brasil Colônia (1500 a 1822), período em que não havia a mínima discussão acerca das pessoas com deficiência, e até o século XVIII, poucos foram os avanços nessa direção, haja vista que todo entendimento nessa área, vinculava-se aos aspectos do misticismo. Para Kuhn (2017, p.19), o passar do tempo ou a história em si, não é capaz de transformar os conceitos, pois se a história fosse concebida para além de um repositório de fenômenos e cronologias, “poderia produzir uma transformação decisiva na imagem de ciência que atualmente nos domina (KUNH, 2017, p.19)

Na sequência, foram criadas de outras instituições no Brasil, no anos de 1854 e 1856 que atualmente correspondem ao Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação dos

Surdos – INES (JANNUZZI, 2004). Considerando esse cenário, observa-se o estabelecimento de um paradigma excludente e segregador, que perdurou por um longo período, chegando ao século XX, quando foram fundadas no Brasil, o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (1954) (APAE).

Paralelo a esses movimentos e em âmbito internacional, foi lançada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ato contínuo a publicação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 4.024, do ano de 1961. Salienta-se que “[...] as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)” (MAZZOTTA, 2005, p. 67), conduzindo os propósitos educacionais. Assim, foram levados a cabo, outras regulações e políticas para que as pessoas com deficiência tivessem seu direito por educação garantido.

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 4.024 (1961), reafirma

o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino), quando aquela situação não for possível (MAZZOTTA, 2005, p. 71-2).

Nessa época e até os anos de 1980, os paradigmas eram baseados nos critérios de normalidade, minimização de desvios e integração das pessoas a sociedade (JANNUZZI, 2004). Via de regra, o que hoje pode impactar no século XX, ainda vigia o paradigma educacional excludente. Mazzotta (2005, p. 30), chama atenção para a manifestação e interesse social nesse período, para a educação das pessoas com deficiência,

Alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência no contexto do século XX, são os trabalhos científicos e técnicos publicados. Como por exemplo cabe destacar que em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro o Dr. Carlos Eiras defendeu a monografia intitulada: Da educação e tratamento Médico- Pedagógico dos Idiotas.

Uma virada conceitual, política e legal só veio a acontecer com a promulgação da Constituição (BRASIL, 1988), em que as pessoas com deficiência poderiam ser indicadas a receber atendimento educacional, na rede regular de ensino. O paradigma, começa a ser modificado, pois foram surgindo as questões relativas a como proceder com esses estudantes.

Seguiram outros movimentos e legislações que contribuíram para repensar os processos de ensino. Marcos que auxiliaram com essa virada educacional foram: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

(BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (BRASIL, 2008). Esse último documento foi particularmente importante para a organização da escola, para as práticas pedagógicas e para as relações no interior das escolas.

Os principais documentos que retratam a necessidade de mudança de sentidos na escola e, que podem efetivamente coroar a nomeação e aprovação de um novo paradigma., são: as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), Plano Nacional de Educação-PNE, (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Embora de extrema importância, certamente que programas, diretrizes e leis não resolvem, nem instituem um novo paradigma, pois ainda há muito a fazer nesse quesito. O atendimento das pessoas com deficiência na escola com qualidade, equidade e diversidade, requer a permanente luta pela garantia da educação e, então surgem os problemas, como diz Kuhn (2017).

Já vimos que uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível. Numa larga medida, esses são os únicos problemas que a comunidade admitirá como científicos ou encorajará seus membros a resolver. Outros problemas, mesmo muitos dos que eram anteriormente aceitos, passam a ser rejeitados como metafísicos ou como sendo parte de outra disciplina. Podem ainda ser rejeitados como demasiado problemáticos para merecerem o dispêndio de tempo (KUHN, 2017, p.60)

A partir dessa reflexão, surge uma questão, é possível nominar um novo paradigma, o da inclusão escolar? Uma tentativa de organizar a dinâmica paradigmática, foi apresentada por Kuhn (2017):

- Período não paradigmático, quando os problemas não são levantados;
- Período multiparadigmático, quando existem vários paradigmas que concorrem para resolver problemas;
- Período bi paradigmático, quando existem dois paradigmas concorrentes, mas as diferenças entre eles são poucas. Por exemplo: paradigma educacional tradicional e o paradigma da inclusão.
- Período pós paradigmático, que ocorre quando surge uma nova crise.

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações. Durante o período de transição haverá uma grande coincidência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo. Haverá igualmente uma diferença decisiva no tocante aos modos de solucionar



os problemas. Completada a transição, os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e de seus objetivos (KUHM, 2017, p.116).

Ao que diz respeito da organização da escola, em relação a inclusão, identifica-se formas diferentes de condução do processo pedagógico e da gestão propriamente da escola. Isso se deve a existência de elaboração de currículos de diferentes tipos, e que na sua operacionalização, constroem os valores e a cultura da escola. Há escolas que trabalham com a elaboração de currículos abertos, em que a flexibilidade é presença, e os currículos fechados, definidos pela cultura já instituída da escola. que certamente vão interferir na abordagem utilizada. Coexistem ao processo de elaboração curricular formas diferenciadas de representá-lo, tal como o currículo formal (PCN), Currículo real (experenciado, vivido) e o Currículo oculto (isento do planejamento). A forma como serão desenvolvidos esses currículos também diferem quanto ao referencial teórico que pode ser: Currículo progressista, Currículo construtivista, Currículo integrado ou globalizado (LIBÂNEO, 2001).

É nesse sentido que se forma a cultura de cada escola, os valores e práticas das pessoas que habitam nela. Como se pode perceber, o paradigma que define essa forma de ser depende de uma engrenagem complexa, pois os fatores presentes nela são de difícil identificação e caracterização. A escola é um organismo vivo, dinâmico na sua essência. Kuhn (2017, p. 20) contribui com a explicação da ocorrência desses processos a partir do conceito de ciência

Se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenham-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica. O desenvolvimento torna-se o processo gradativo através do qual esses itens foram adicionados, isoladamente ou em combinação, ao estoque sempre crescente que constitui o conhecimento e a técnica científicos.

Desse modo, cultura escolar é uma expressão que pode ainda ser considerada recente, naquilo que tange ao conhecimento e prática. Se discute a cultura da escola (sua identidade própria, ritmos, ritos) e também, diferenciado desta, a cultura escolar (conjunto de conteúdos normalizados).

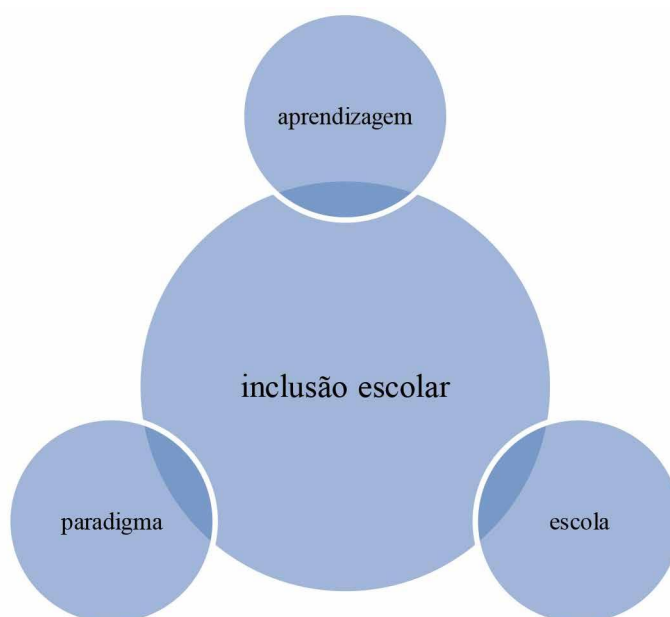
A constituição da cultura escolar ocorre em diferentes fatores e processo e, indubitavelmente, a relação do currículo com a cultura é dispendida. Dessa forma, “A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização” (Sacristan *apud* CANDAU, 2001, p. 64).

Nesses termos, pode-se inferir que a cultura escolar reflete um cruzamento de culturas, “[...] é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (CANDAU, 2001, p. 65). Os diferentes tipos de cultura são expressos por Candau (2001) como: pública, acadêmica, social e privada e escolar que se refere as normas, rotinas e ritos da escola. Nesse espaço da escola, ingressam os alunos com deficiência,

modificando as certezas e originando desafios. A fase inicial dos processos de exclusão, há três décadas, gerou muitas incertezas e discussões. Esse período foi descrito por Kuhn como um “período pré-paradigmático, que, em particular, é regularmente marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de solução legítimos — embora esses debates sirvam mais para definir escolas do que para produzir um acordo.” (KUHN, 2017, p.72-3).

A partir dessas contribuições teóricas se lança a relação triangular do processo de inclusão escolar (Fig. 1), considerando que existe implicitamente uma multiplicidade de fatores que compõe essa dinâmica.

Figura 1 - Dinâmica do processo de inclusão escolar.



O aprender nesse contexto, parece remetido para o sujeito, como forma de melhor compreender a ocorrência do processo. O conceito de aprendizagem é definido como “toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças” (LEFRANÇOIS, 2008, p.6).

Todavia, a aprendizagem é um processo que implica na retroalimentação dos participantes e especialmente, da abordagem teórica que sustenta a prática. As principais teorias que podem ser arroladas nesse estudo e que são influentes no meio educacional são: behavioristas, cognitivistas, histórico social e humanista.

Por teoria se compreende o conjunto de conhecimentos teóricos reunidos com o objetivo de explicar determinados eventos, processos, fenômenos. As teorias educacionais supracitadas, divergem sobre alguns aspectos de como ocorre a aprendizagem, mas todas convergem à explicação e compreensão da natureza humana por diferentes prismas.



Para dizer que houve aprendizagem, é preciso identificar alguma mudança, ou ressignificações no comportamento, na direção dos objetos aprendidos. Cada pessoa, reconhece essa medida aprendida, pois somente ela, em primeiro plano sabe agir de acordo com a nova aprendizagem.

Sendo assim, a consolidação, prenuncio ou nascimento de um novo paradigma implica na participação dos outros paradigmas, e:

Quando os paradigmas participam — e devem fazê-lo — de um debate sobre a escolha de um paradigma, seu papel é necessariamente circular. Cada grupo utiliza seu próprio paradigma para argumentar em favor desse mesmo paradigma. Naturalmente a circularidade resultante não torna esses argumentos errados ou mesmo ineficazes. Colocar um paradigma como premissa numa discussão destinada a defendê-lo pode, não obstante, fornecer uma mostra de como será a prática científica para todos aqueles que adotarem a nova concepção da natureza. Essa mostra pode ser imensamente persuasiva, chegando muitas vezes a compelir a sua aceitação (KUHN, 2017, p. 128).

Assim, a discussão em torno de um paradigma de inclusão escolar, leva em consideração, que não se trata de um processo de escolha, daquilo que se vai aprovar ou não, mas um processo de participação, compreendendo a história desse paradigma, que não pode ser escolhido “de forma inequívoca empregando-se tão-somente a lógica e os experimentos, precisaremos examinar brevemente a natureza das diferenças que separam os proponentes de um paradigma tradicional de seus sucessores revolucionários” (KUHN, 2017, p. 128). Portanto, o paradigma da inclusão pode ser considerado um paradigma revolucionário?

## CONCLUSÃO

A gênese do paradigma de inclusão escolar foi cunhada por um longo período, em que fatos históricos e movimentos sociais se defrontaram com os problemas da exclusão social. A inclusão escolar é influenciada de forma recíproca com os paradigmas existentes e consolidados, a aprendizagem e a escola. Desse modo, escola, aprendizagem e desenvolvimento humano não devem ser considerados questões herméticas, pois uma conjunção de mecanismos distintos, trabalham permanentemente para a consolidação da inclusão escolar.

Existe uma tentativa de discutir a inclusão escolar por meio único da aprendizagem, como se o sucesso de aprender fosse responsabilidade somente daquele que aprende, deixando de lado a escola, que envolve o ensino, professor, metodologia utilizada e a própria cultura escolar, que compõe o processo de inclusão.

A escola é uma estrutura organizada com objetivos expressos de contribuir com a formação do sujeito e, assim, tem influência no desenvolvimento moral, mental e social de seus membros. Os professores, nesse contexto escolar, auxiliam os alunos a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo.

Porém, é a conjunção desses processos ao contestar os paradigmas tradicionais e excludentes, que dão origem e consolidação ao paradigma da inclusão escolar.

Portanto, a instituição de um novo paradigma, nesse caso, o paradigma da inclusão escolar, depende primeiramente, do questionamento de padrões já estabelecidos; da aprendizagem, e todo o processo que nela está envolvido; e da escola, considerando sua comunidade e contexto. Por fim, o paradigma da inclusão escolar é um processo em construção permanente, em que as primeiras ações já foram iniciadas, mas ainda está longe de ser totalmente instituído.

## REFERÊNCIAS

BADIA, Denis Domeneghetti. Paradigmas, valores e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 233-249, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 dez. 2020.

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

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

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

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

BRASIL. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> . Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL a. 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/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2008 a.

BRASIL, Ministério da Educação. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2010 . Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)> Acesso em: 14 de jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências*. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4.ed. Goiânia: editora alternativa, 2001.

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage, 2008.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, São Paulo Jan/Mar. 2010. Disponível em: &lt;[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&amp;script=sci\\_arttext&amp;tlng=pt&gt;](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&amp;script=sci_arttext&amp;tlng=pt&gt;) . Acesso em: 30 nov. 2020.

# ORGANISMOS INTERNACIONAIS, GERÊNCIA DE CRISES E INCLUSÃO

SANDRO VIEIRA TEÓFILO<sup>1</sup>ELIANA FERREIRA LÚCIA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão adquiriram fundamental importância a partir da década de 1990 e promoveram transformações em diferentes áreas, como a educação por exemplo. Essas transformações não aconteceram alheias ao modelo econômico capitalista e foram difundidas por organismos internacionais que a partir de seu papel estratégico.

Entender esse papel e analisar qual a concepção de inclusão é difundida por esses organismos é o objetivo deste estudo.

## O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Os organismos internacionais, ou multilaterais, possuem mais de 50 anos de atuação sobre a economia dos países considerados em desenvolvimento (periferia do capitalismo). A atuação destes nas últimas décadas se deu efetivamente introduzindo as políticas neoliberais a partir de ajustes estruturais. Os organismos os quais nos deteremos nesta análise são: Banco Mundial, com maior ênfase, e o Fundo Monetário Internacional.

Ao longo de seus 50 anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações, seja em termos de ênfase de políticas, alocação setorial de recursos ou prioridades em termos de países e importância política. Transformou-se, ainda, em escala e número de países-membros. Hoje, conta com *176 países membros*, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos (SOARES, 1998, p.15, grifo nosso).

<sup>1</sup> Professor Mestre do IF Sudeste MG.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFJF.

O Banco Mundial (BM) é composto por instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) e desde sua criação os Estados Unidos (EUA) sempre tiveram enorme peso e representatividade na sua gestão.

Inicialmente seu propósito era financiar a reconstrução de países afetados pela 2ª Guerra Mundial, mas a emergência da Guerra Fria trouxe para o centro das atenções a assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo (SOARES, 1998). Essa assistência visava a não expansão da aliança comunista e o fortalecimento do bloco capitalista, caracterizando o papel assumido pelo BM junto a esse conjunto de países, os quais muitos hoje são considerados emergentes. Essa ação ainda é desempenhada nos dias atuais mesmo após o fim da Guerra Fria.

A década de 1970 foi marcada por uma grande crise financeira que pôs em declínio as políticas keynesianas do Estado de bem-estar social que reverberam no pós-guerra. A crise abriu espaço para a ampliação da política econômica neoliberal.

A doutrina neoliberal ganhou seus primeiros esboços a partir da obra de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão* (1944), onde emergiu a tese de que o Estado é um entrave no desenvolvimento econômico e social. A força para esse desenvolvimento estaria no mercado.

O neoliberalismo, iniciado na Inglaterra, se difundiu pelo velho mundo e EUA, e se tornou o arcabouço, dentro de uma perspectiva ideológica, na organização e atuação tanto do BM quanto do Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Soares (1998):

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto de organismos multilaterais de financiamento. Estes passaram a figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação de países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural (SOARES, 1998, p.15).

A implementação de ajustes fiscais se deu através da intervenção direta destes organismos na elaboração de políticas e influências sobre a legislação dos países em desenvolvimento que os buscavam. O BM, por exemplo, passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos (SOARES, 1998).

O objetivo destes ajustes era garantir o pagamento da dívida contraída e eliminar quaisquer condições que fossem consideradas um obstáculo ao desenvolvimento da política neoliberal, como realizar a redução dos gastos públicos buscando, segundo a visão do mercado, o equilíbrio orçamentário e privatizar empresas e serviços públicos.

O discurso adotado pelos organismos era o de que tais ações eram necessárias para assegurar o desenvolvimento econômico e social “mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza” (SOARES, 1998, p.16). Entretanto a autora adverte que este discurso representou uma falácia, pois os ajustes causaram grandes impactos nas economias em desenvolvimento, de modo que os países não conseguiram quitar suas dívidas em razão da série de condicionalidades impostas e, portanto, estes foram colocados numa profunda crise interna.

Neste contexto, anos 80, a América Latina se tornou o epicentro da crise ao ser exaurida economicamente tendo que transferir recursos para seus credores em detrimento de seu desenvolvimento. Esta situação provocou o aumento da pobreza na região gerando reações de diversas organizações civis, movimentos sociais e até mesmo segmentos da política do centro do capitalismo. As pressões que se seguiram levaram a uma mudança do discurso do BM.

O final dos anos 80 foi marcado por uma abertura de financiamentos de programas de alívio a pobreza. O intuito era desvincular a imagem de promotores da desigualdade dos organismos internacionais que vinham sendo alvo de críticas por conta dos ajustes impostos. Contudo, isto não significou uma melhoria na qualidade de vida nos países que receberam e recebem financiamentos, pois BM e FMI nunca foram organismos democráticos e defensores da igualdade social.

Grande parte dos projetos financiados foi responsável por degradação ambiental e marginalização social. Segundo Soares (1998) as próprias auditorias do BM demonstraram que muitos projetos foram desastrosos e causaram enormes prejuízos sociais e ambientais.

Apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1992, ao combate à pobreza, o Banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, e suas propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as questões sociais geradas pelo ajuste (SOARES, 1998, p. 27).

Essa busca por um alívio da pobreza fez parte de uma estratégia para acalmar as insatisfações geradas pela austeridade de modo a garantir uma funcionalidade ao processo de acumulação com base no modelo econômico neoliberal.

Se inicialmente as medidas de austeridades implantadas pelos organismos eram parte da solução para a superação da crise do capitalismo na década de 1970, elas levaram, nos anos 1980, a um aprofundamento da desigualdade na América Latina, “a década perdida” (LIMA, 2007, p.47).

Contudo, principalmente a partir dos anos 1990, o discurso era o de que essas reformas não eram o problema e sim a solução para crise e, por isso, qualquer reformulação nas políticas de ajuste estrutural que viessem a acontecer deveriam intensificá-las e não revogá-las.

Tal intensificação foi denominada “reformas de segunda geração” (SOARES, 1998, p. 28) e traziam em seu escopo o ajuste fiscal, privatizações, estímulo à previdência privada junto de uma reforma no sistema previdenciário, flexibilização no mercado de trabalho com reformas na legislação trabalhista, reforma no sistema educacional, entre outras. Ou seja, uma profunda reestruturação do Estado.

Os atuais cenários político e econômico do Brasil não deixam dúvidas que estas reformas ainda estão no centro das políticas dos organismos promovendo ainda mais desigualdades. Os interesses econômicos estão acima dos interesses sociais. Nesse sentido é importante compreender qual a relação destes organismos com o campo da educação e o conceito de inclusão, para assim, então, compreender o que tem a ver um banco, como o BM, com a educação.



Primeiro é preciso destacar que o papel assumido pelos organismos multilaterais no fim do último século, consistiu na difusão de valores e políticas que possibilitassem a construção de uma nova sociedade conduzida pelos países do centro do capitalismo e que deveria ser apresentada aos países da periferia do capitalismo.

A sociedade da informação (LIMA, 2007) seria a síntese da mundialização financeira via globalização. Trata-se, portanto, de um projeto de sociedade.

Lima (2007) define que a atuação desses organismos na consolidação de tal projeto se dá no embate entre capital e trabalho e que possui três fundamentos: o binômio pobreza-segurança, a proeza de educação inclusiva e a descaracterização da educação como bem público.

O primeiro fundamento tem como objetivo criar uma falsa ideia de que os países periféricos podem integrar a nova (des)ordem mundial desde que se submetam às condicionalidades, ajustes estruturais, elaboradas pelos países de centro.

Adotando tais políticas, não se combate a pobreza, mas aliviam-se as tensões sociais que podem surgir ao mesmo tempo em que se dá segurança para a introdução do modelo econômico neoliberal e conseqüente reprodução de capital.

O segundo fundamento objetiva a implantação de uma reforma educacional sustentada por um aparente discurso de inclusão social. Esse discurso retoma a teoria do capital humano, ou seja, investir nas capacidades do indivíduo, atrelado a teoria do capital social, que trata do papel de agentes como Organizações Não Governamentais (ONGs), voluntários, empresários e de suas responsabilidades para com o financiamento da educação.

Em síntese, isso significa tirar o monopólio do Estado sobre a educação. Essa ideia é reforçada no terceiro fundamento que busca descaracterizar a educação como um bem público sob o argumento de que escolas e instituições de ensino superior são prestadoras de serviços e devem atender aos interesses do mercado formando mão de obra de acordo com reordenamento do capital. Valendo-se desses três fundamentos os organismos internacionais introduzem a ideologia neoliberal na periferia capitalista.

De acordo com Lima (2007), no Brasil, por exemplo, esse processo acarretou em desindustrialização e desnacionalização de empresas, levando ao desmonte do setor produtivo nacional e demonstrando qual seria o nosso real papel dentro dessa nova divisão internacional do trabalho.

Ao apresentar o papel dos organismos internacionais na difusão das ideias neoliberais destacamos também qual é a concepção neoliberal de educação. Assim passamos agora a descrever como estes atores colocaram isso em prática.

## O BANCO MUNDIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O Banco Mundial tem papel decisivo na configuração das políticas educacionais dos países da periferia capitalista. Para Leher (1999) ele seria uma espécie de mandatário da educação e por isto é fundamental entender sua influência.

Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério da educação dos países periféricos (LEHER, 1999. p. 19).

A tese do autor é de que as mudanças dos sistemas de educação dos países periféricos estão diretamente condicionadas às mudanças estruturais encaminhadas pelo BM.

De acordo com Leher (1998) os encaminhamentos da política educacional brasileira a partir dos anos 1990 comungam com a cartilha do BM partindo de duas teses: a) O fator que mais contribui para a pobreza é a falta de educação, por isso é necessário educação básica para todos almejando adequar o trabalhador às novas funções tecnológicas e organizacionais advindas da globalização; b) A educação é concebida como dimensão do ajuste estrutural.

À primeira vista podem parecer teses contrárias, pois uma defende a ampliação e a outra o ajuste, mas é importante salientar que o que se busca na verdade é o consentimento com relação à ideologia neoliberal, aliviar tensões que possam emergir diante um quadro de pobreza e oferecer uma formação básica instrumental visando obter mão de obra.

Ainda de acordo com Leher (1998), nos primeiros anos da década de 1990, diversos projetos de reforma institucional no ensino básico de diferentes estados brasileiros como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e alguns estados do Nordeste receberam financiamento do BM.

No que se refere ao ensino profissionalizante Leher (1998) destaca que o principal objetivo é colocar em descrédito a ideia de que o desemprego é fruto de uma crise estrutural, mas sim da falta de qualificação profissional do indivíduo e que por isso mudanças na legislação precisam ser feitas para atender aquilo que o mercado necessita.

Para Leher (1998) as consequências desse processo seriam as formulações de proposta de um ensino cada vez mais técnico, fragmentário e superficial. A atual Reforma do Ensino Médio<sup>3</sup>, Lei nº 13.415/2017, pode ser entendida, em certa medida, como o ápice desse movimento.

Em relação ao ensino superior, o autor apresenta como propósito fundamental a transformação das instituições públicas em instituições privadas.

Segundo Soares (1998) o Brasil apresentou significativa evolução em relação à participação do Banco Mundial em empréstimos para educação. Passou-se de 2%, entre 1987-1990, para 29%, entre 1991-1994, tornando-se a educação o setor com maior volume de empréstimos aprovados dentre diferentes setores como agricultura, energia, transporte e etc.

Altimann (2002) afirma que houve significativas mudanças com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 através da flexibilização do planejamento e centralização da avaliação. O governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivando criar uma referência curricular nacional. Em seguida, passou a implantação dos sistemas de avaliação.

<sup>3</sup> No dia 17 de abril de 2018 o Senado Federal autorizou o empréstimo de U\$ 250 milhões junto ao Bird para financiar a execução do Novo Ensino Médio. Vale lembrar que a aprovação da PEC 95/2016 fixou teto para os gastos estatais, em áreas como a Educação, por 20 anos. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>



Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTIMANN, 2002, p. 81).

Outras ações, como o Censo Escolar, também foram adotadas com o intuito de estabelecer um monitoramento e produzir maiores dados relativos a educação nacional. Durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso também houve a promessa de maiores investimentos na Educação de Jovens e Adultos após a divulgação do relatório da ONU sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, que apontou um aumento na taxa analfabetismos entre adultos, principalmente no Nordeste (ALTIMANN, 2002).

Ainda segundo a autora, o então presidente Fernando Henrique e seu Ministro da Educação, Paulo Renato, gozavam de apreço do presidente do Banco Mundial no período. Sobre essa relação, Maués e Mota Júnior (2014) assinalam que:

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais (p. 1139).

Maués e Mota Júnior (2014) também destacam o balanço do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva presente no documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Atingido a Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos Passos) de 2011, que faz uma avaliação do período compreendido entre os anos de 1995 a 2010, bem como traça novas perspectivas até o ano de 2021. O documento considera que houve avanços nos indicadores educacionais do país em relação ao período anterior a década de 1990:

A educação está melhorando no Brasil. Podemos perceber no alcance: a média de anos de estudo quase dobrou nos últimos 20 anos, assim como a proporção de adultos que concluíram o ensino médio. Também podemos ver na qualidade, embora de forma mais modesta: os alunos do ensino médio no Brasil melhoraram consistentemente em matemática e linguagem na última década. Esses ganhos decorrem da atenção prioritária do governo federal à educação por meio de reformas e recursos nos últimos 15 anos. (BRUNS, EVANS; LUQUE, 2011, p.09) Tradução nossa.

No documento os autores expressam que não se detém apenas em avaliar o que chamaram de progresso brasileiro, mas que também se propõem a expor sobre recomendações a serem

adotadas no que se refere ao desempenho de professores, desenvolvimento inicial de crianças e reformas no ensino básico, além ainda de deixar claro que o BM considera primordial o investimento em capital humano.

Outro ponto de destaque no documento é a defesa da participação do capital privado, principalmente no ensino superior, e a defesa da tese de que não faltam recursos para educação, mas sim que se gastam mal os recursos e que, portanto, é um erro elevar os gastos comprometendo o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

O Ministério da Educação do Brasil e a coalizão público-privada que apoia a Educação para Todos se comprometeram com uma meta de gastos de 7% do PIB até 2015. Os líderes sindicais do Brasil pedem uma meta nacional de 10 % do PIB. Dados comparativos globais sugerem que esses níveis de investimento seriam extremamente altos. Os dados também sugerem que focar nos gastos, ao invés dos resultados, é um caminho incerto para o progresso na educação. (BRUNS; EVANS; LUQUE 2011, p. 43). Tradução nossa.

Na passagem anterior fica demonstrado que sindicatos e movimentos sociais são um empecilho na implementação das políticas neoliberais, pois a atuação destes geraria um clima de incertezas para a realização de investimentos.

Sobre a avaliação feita pelos autores do documento, Maués e Mota Júnior (2014) destacam que críticos como Frigotto, consideram a avaliação equivocada, pois embora haja uma melhora nos indicadores como escolarização, não significa que haja uma mudança estrutural na sociedade brasileira. O fato de mais pessoas passarem a ter acesso à educação não quer dizer que estejam usufruindo de um sistema de qualidade.

Também é destacado que o período analisado teve ampla abertura ao capital privado fazendo com que a educação brasileira, do ensino básico ao superior, passasse a ser tratada mais como uma mercadoria do que como um direito.

Desta forma volta-se ao ponto principal, o de que o neoliberalismo na periferia do capitalismo tem como essência “reconfigurar o Estado para viabilizar a recuperação das taxas de lucro para o capital” (LIMA, 2007, p.54).

## POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Procurando ampliar a nossa proposta enveredamos para uma breve análise das relações entre as políticas de inclusão, com destaque para as políticas de educação especial, adotadas no Brasil e as políticas econômicas neoliberais do fim da década de 1980 e início de 1990 – momento da promoção do paradigma de inclusão.

A década de 1990 trouxe as discussões de âmbito internacional sobre o paradigma de inclusão e da educação especial na perspectiva inclusiva. Lima (2007) apresenta a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, como um grande marco no debate educacional

dos anos 1990. Esta conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo Fundo das Nações Para Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Para Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O seu lema era “Educação para todos”.

O evento foi composto por países da periferia capitalista, conduzido por seus organizadores e teve como objetivo apresentar propostas de cunho neoliberal destinadas a educação básica. As propostas foram organizadas em um documento intitulado “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990*”.

Os países signatários da declaração assumiram o compromisso de gradativamente introduzirem os objetivos que nela se encontram. Em contrapartida receberiam financiamento para execução e ficariam condicionados a atingir metas que certificassem a implantação da política.

O texto da declaração enfatiza a condição da educação ser um direito fundamental a toda pessoa, como apregoado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que, no entanto, continua sendo negligenciado nos diferentes cantos do planeta. Assim a declaração de Jomtien se compromete com a busca para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação, propiciar adequações à aprendizagem, estabelecer alianças, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

O conceito de inclusão social é algo ainda recente no mundo, pois no final do século XX nos encontrávamos na “transição entre a integração e a inclusão” (SASSAKI, 1997, p.43).

No final da década de 80 e início da década de 90, as discussões sobre exclusão social e inclusão escolar ganham terreno nas discussões internacionais. A inclusão escolar passa a ser vista como um novo modelo de atuação pedagógica a ser almejado e instituído pelas reformas educacionais de diversos países. Esses anseios passam a difundir-se principalmente a partir da realização de encontros internacionais na década de 90, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial sobre NEE – Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade em Salamanca, na Espanha em 1994 (CHAVES, 2010, p.23).

Duas questões importantes podem ser destacadas do trecho anterior. A primeira diz respeito à instituição de reformas nos sistemas educacionais que estejam pactuadas com os princípios orientadores dos organismos internacionais. A segunda diz respeito ao discurso da inclusão escolar como um processo revolucionário nos sistemas de educação, tese defendida por importantes pesquisadores em âmbito nacional e internacional.

Por hora vamos nos deter à primeira questão dando destaque às mudanças na legislação educação especial brasileira ao longo dos últimos 20 anos.

A Declaração de Salamanca, elaborada na conferência homônima, faz diversas observações sobre direcionamento do ensino em uma proposta inclusiva.

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação

integrada que permita a matrícula de crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convenientes para o contrário (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10).

O documento demonstrou, de certa forma, como a escola existente na sociedade capitalista acentua desigualdades a partir da diferença biológica, social, cultural, econômica e política. Por isso a Declaração conclama a necessidade de reformas educacionais (SILVA, 2011). Grande parte das reformas passa a ser orientadas e financiadas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Essa perspectiva se traduziu em políticas públicas inclusivas a partir da década de 1990, com destaque para as políticas voltadas para a educação especial.

A sanção da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9.394/96 – segundo Carvalho (2007) trouxe uma reformulação dos artigos e parágrafos da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71. A autora chama atenção para o seguinte:

Durante 35 anos as diretrizes e bases da Educação Nacional estiveram consolidadas na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Período extremamente longo, principalmente considerando o dinamismo das demandas educativas em países emergentes, como o nosso, e os desafios impostos à educação como fator de desenvolvimento social (CARVALHO, 2007, p.17).

No entendimento da autora o texto da Nova LDB pode ser considerado um avanço se comparado ao texto anterior inclusive na Educação Especial. “Para a Educação Especial, sem dúvida, houve um grande salto: de 1 (um) artigo evoluiu-se para todo um capítulo, do qual constam 3 (três) artigos” (CARVALHO, 2007, p.21).

Na Nova LDB o referido capítulo é o de número 5 (V – da Educação Especial) e os artigos são os de números 58, 59 e 60. O artigo 58 apresenta a definição de Educação Especial nos efeitos da Lei:

Art 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Essa definição traz uma nova dimensão para a questão sobre como deve ser estruturada e oferecida a educação pública no país, o que trouxe mudanças diante do que estava sendo realizado até então.

A escola foi criada para estudantes considerados “normais”, e neste caso, os estudantes deficientes não se enquadravam nos padrões homogeneizadores da escola. Dessa maneira, para atender esse público “diferente”, foram criadas as instituições especiais de educação (CHAVES, 2010, p. 21).

Buscando aprimorar o atendimento educacional à pessoa com deficiência o artigo 24 do Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, que por sua vez dispõe sobre a Política

Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar desenvolvida de forma transversal nas distintas modalidades de ensino no país, sendo um complemento ao ensino regular (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, determinaram a matrícula de todos os estudantes nos sistemas de ensino de modo que as escolas devessem se organizar para o atendimento educacional especializado.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172/2001, enfatizava que o grande avanço da década para a educação seria a construção de uma escola inclusiva. O texto que aborda a educação especial no documento apresentou dados do fim da década de 90 e concluiu que havia muito a ser feito. Um exemplo disso foi a ausência de dados de atendimentos especializados no ensino superior no ano de 1998.

Ao longo dos anos 2000 tivemos sanção do Decreto nº 3.956/2001 que promulgou a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que veio reafirmar que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos bem como as mesmas liberdades fundamentais como qualquer outra pessoa.

Em 2002 a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. No mesmo ano, a portaria nº 2.678 do Ministério da Educação (MEC) aprovou a produção e a difusão do sistema Braille. Em 2003, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva visando a capacitação de gestores e educadores do país.

Em 2005, o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 3º definiu que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Mais tarde, em 2006, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa ações complementares ao currículo da educação básica e ações que promovam acessibilidade no ensino superior (BRASIL, 2014).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), subsidiado pelo Decreto nº 6.094/2007, que estabelece a política do Compromisso de Todos Pela Educação, tendo



ainda como eixos norteadores a formação de professores, a utilização de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica.

O Decreto Legislativo nº 186/2008 e o Decreto Executivo nº 6.949/2009 reconhecem e promulgam, respectivamente, o texto da Convenção da Pessoa com Deficiência aprovado pela ONU 2006 e que passa a ser equivalente aos textos constitucionais.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) definiu que fosse efetivado o duplo cômputo de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma o aluno passa a ser matriculado no sistema regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado.

O ano de 2011 marca o lançamento do Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limites – instituído via Decreto nº 7.612 embasado pelo texto da convenção da ONU 2006.

A Lei nº 12.764/2012 implementa a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garantindo o direito à educação e responsabilizando gestores e autoridades que recusarem a matrícula com o referido transtorno ou qualquer outra deficiência como descrito em seu artigo 7º.

Em 2014 é promulgada a Lei nº 13.005 e que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a qual aborda a necessidade de atendimento especializado em seu artigo 8º e define que todos os entes da federação possuem responsabilidades com a educação inclusiva. O PNE possui como anexo as suas 20 metas para o decênio. A meta 4 diz respeito à educação inclusiva e seu objetivo é:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Em 2015 temos a promulgação da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência), que no âmbito do acesso à educação compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar ações que garantam a acessibilidade e a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos seus níveis.

Procuramos pontuar brevemente os principais marcos legais instituídos no país mediante o contexto internacional reconfigurado a partir de 1990. Estes marcos não uníssonos. Eles são na verdade uma composição da correlação de forças políticas entre movimentos sociais de luta pelo direito da pessoa com deficiência, de entidades filantrópicas, de representantes do legislativo, conselhos educacionais e organismos internacionais.

## CONCLUSÃO

Embora de maneira sucinta, buscamos aqui apresentar e analisar como a ideologia neoliberal via organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, se constituiu sobre a educação, trazendo alguns exemplos existentes na educação brasileira, exercendo influência direta na organização das políticas públicas educacionais. Políticas estas que possuem aspectos positivos se comparados com o quadro anterior à década de 1990, mas que dentro de uma perspectiva crítica em relação ao modo de produção capitalista pouco contribuem para a superação desse modelo.

Ainda que tais políticas se apoiem sobre um discurso de democratização do ensino e inclusão social, é possível afirmar que elas são produtoras de exclusão, por assim dizer, no sentido de que ao oferecer acesso à escola, mas não garantir condições materiais e estruturais para a permanência, elas estariam sim produzindo mais marginalização, não apenas escolar, mas também social. E assim nos cabe questionar: que inclusão é essa que é capaz de tornar as pessoas descartáveis economicamente, ignorantes politicamente e vulneráveis socialmente?

É fato que este texto carece de maiores análises sobre a influência internacional em nosso sistema de ensino, pois questões relativas à nossa legislação educacional (LDB, PNEs, Diretrizes Nacionais, FUNDEB, Reforma Universitária, Reforma do Ensino Médio, entre tantas outras) não foram expostas dada a limitação objetiva deste texto. Por isso, nos propomos apenas a situar um tema de profunda relevância na formação de educadores, mas que muitas vezes tem passado despercebido.

## REFERÊNCIAS

ALTIMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.



BRASIL. *Decreto nº 3.298 de 21 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 out. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2014. 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](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: 12 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p.2. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2004. Seção 1 - Edição Extra, p.1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p.2. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2012. Seção 1, p.1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p.3. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda*. World Bank, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEMENT0achieving0World0Class0.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial* – Rio de Janeiro: WVA, 2007, 4ª edição.

CHAVES, Ana Paula Nunes. *Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis*. 2010. 158f. Dissertação de mestrado. USFC: Florianópolis. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93465/280582.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mar. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. *Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Contra reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

MAUÉS, Olgaíses; MOTA JÚNIOR, William; *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso: 28 ago. 2017.

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

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. *Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*. Belo Horizonte, 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Liviade, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

# MECANISMOS DE EXCLUSÃO NO INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

ISADORA CAIXETA DA SILVEIRA FERREIRA<sup>1</sup>

CARLA REGINA RACHID OTÁVIO MURAD<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva do neoliberalismo econômico, a governamentalidade biopolítica (FOUCAULT, 2008) funciona para garantir a efetiva participação, ou, inclusão, de todos na sociedade. Na universidade, criou-se política e legislação específica de regulamentação deste governo, especialmente de autogoverno, como as leis de acessibilidade que funcionam como condição primária para o acesso à informação (KRAEMER; THOMA, 2018).

Embora a inclusão seja um “imperativo do Estado” (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 556) garantido pelo artigo 205º da constituição pelas palavras “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), os abismos de interpretação têm, historicamente, feito pessoas com deficiência sofrerem exclusão, principalmente no âmbito educacional (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Apesar das possíveis irregularidades na compreensão e cumprimento de ações de inclusão, a sistematização de matrículas de deficientes nas universidades é uma realidade<sup>3</sup> (TOMELIN *et al.*, 2018). As políticas de ingresso para alunos com deficiência no ensino superior são recentes e ainda estão em fase de implantação, o que torna a verificação do seu cumprimento motivo de pesquisa (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

<sup>1</sup> Doutoranda da UFTM.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFTM.

<sup>3</sup> Os dados do censo escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) de 2017, apontam um crescente número de ingresso de alunos com deficiência na educação superior entre os anos de 2003 a 2013 com aumento de 600% - passou de 5.078 estudantes para 29.221 em dez anos.

O sistema de cotas, implementado pela Lei n. 13.409/2016 (BRASIL, 2016), garante um percentual das vagas disponibilizadas pelas instituições federais de ensino como ação afirmativa de democratização do acesso à educação pelos excluídos do ensino superior (SOUZA; BRANDALISE, 2017).

É necessário ampliar o entendimento dos mecanismos institucionais de ingresso de alunos com deficiência em instituições públicas de ensino superior no tocante à regulamentação vigente da educação especial na perspectiva da inclusão. Objetivou-se, de modo específico, identificar as ações de recepção de alunos deficientes nos cursos de graduação de uma universidade federal mineira, desde a seleção até sua matrícula, no sentido de identificar o atual estado das ações inclusivas, pois a instituição não possui política de inclusão ou regulamento interno que oriente ações específicas inclusivas.

As perguntas que embasaram a escolha teórico-metodológica da pesquisa foram “Quais ações de governo são realizadas pela instituição no que tange o ingresso do aluno autodeclarado com deficiência?” e “Qual o panorama da matrícula de alunos com deficiência na universidade? Assim, foram investigadas as práticas de acessibilidade em dois setores da universidade responsáveis pela seleção e matrícula do aluno com deficiência e o andamento das ações de inclusão no ingresso à referida instituição.

## ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO INCLUSIVA DO ESTADO

O governo disciplinar que legitimou o poderio autoritário como mantenedor da ordem foi repaginado. Na visão pós-moderna, a lógica do governo de si sustenta o investimento em práticas do governo de si ou autogoverno. O novo normal e o novo anormal podem assumir configurações identitárias ou permanecerem passivos, a depender de como as instituições operam o ajuste de sua máquina para mais ou menos inclusiva.

Kraemer e Thoma (2018) distinguem e ampliam o conceito de norma em normação e normalização, sendo a primeira construída na exterioridade do poder de governo e a segunda na lógica da interioridade do sujeito. Do artigo 28, Inciso V da Lei 13.146 de 2015 “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” espera-se tanto a promoção do acesso quanto a vigilância e a luta pelo governo de si.

Esta lei tensiona as instituições universitárias do país no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cuja meta abrange a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Para o alcance desta meta, foram estabelecidas três estratégias: ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil por meio de programas especiais, adoção de políticas afirmativas para aumentar o número de alunos de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior e o cumprimento de legislações para assegurar condições de acessibilidade em instituições de ensino superior.

Destas estratégias educacionais depreende-se a emergência de um reducionismo das subjetividades que propicia a emergência do assistencialismo via logofobia e logofilia, conceitos desenvolvidos por Foucault em “A ordem do Discurso”. A razão está no determinismo logofóbico estrutural e imanente instalado nas instituições escolares públicas brasileiras que dá vazão à confluência de sentidos generalizadores e reducionistas por aproximações diretas e grotescas entre deficiência, pobreza, doença, incapacidade intelectual. Na mesma esteira do medo, há uma compulsão logofílica, que assinala a anormalidade renegando a alteridade. A clausura do ser na patologia reproduz, por associação, uma visão alienada que formata individualidades e subjetividades de acordo com os interesses institucionais.

Nesta esteira de pensamento, há alguns estudiosos que identificaram mecanismos de exclusão no discurso dos sujeitos da educação superior em relação à deficiência. Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) relatam falhas em mecanismos de gerência de dados quando não há dados oficiais sobre a presença de deficientes nas instituições e também por parte dos próprios deficientes, que reprimem sua condição de deficiência na escola. Em relação à inclusão, a presença e o provimento de condições de acessibilidade, categorias que emergiram na análise dos autores, são, para nós, indícios do negacionismo por parte de ambos: organizações, que se isentam de responsabilidade quanto ao provimento de ações inclusivas de qualidade; e deficientes, que por negarem sua condição, dificilmente encontram razões ou emoções sociopolíticas para se assumirem enquanto alteridades identitárias neste contexto.

Castro e Almeida (2014) resumem de forma simples e direta o que poderia impactar positivamente a provisão de medidas de inclusão nas universidades: atitude. As autoras investigaram 13 instituições e identificaram várias ações de qualidade no ingresso de deficientes tais como utilização de política com base em legislação internacional, redação de manuais para alunos com deficiência, acessibilidade para leitura de guias de estudante e Atendimento Educacional Especializado de qualidade. No entanto, são ações isoladas. A lógica focal visada pelas instituições de ensino no Brasil em relação ao acesso de deficientes no ensino superior concerne, prioritariamente, quando muito, a comprovação do cumprimento de metas quantitativas previstas pelo PNE em detrimento da qualidade na oferta de um serviço de atendimento acessível.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que institui a garantia da transversalidade da educação especial no ensino superior, assim como a intercomunicação setorial para implementação efetiva das políticas públicas ainda é uma utopia. Borges (2014) afirma ainda falta muito para se operacionalizar transversal e intersetorialmente a universalização da oferta de serviços inclusivos e que, por enquanto, mecanismos mais consistentes de inclusão aparecem somente em gestão de políticas legalistas universalizadas. Enquanto isso, concordamos parcialmente com Sassaki (1997) quando conceitua inclusão como processo de adaptação bilateral em que as pessoas e a sociedade buscam “equacionar problemas em parceria”, haja vista que mais do que um papel a ser representado nas universidades, há posições de poder a serem apropriadas tanto pelo deficiente quanto pelo Estado em regimes (a)normalizadores.



Para ser inclusiva, a instituição de ensino superior deve buscar a equidade educacional, conforme o Decreto n. 7.612/2011 (BRASIL, 2011), visando garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular (MENDES, 2017). Além de inserir o estudante com necessidade especial em uma classe regular de ensino, é fundamental oferecer os recursos necessários para apoiar as demandas específicas para cada necessidade (CALHEIROS; FUMES, 2016). O ingresso de alunos com deficiência na educação superior é uma forma de efetivar e legitimar a educação especial transversal. Para isso, é importante que haja conhecimento para executar o planejamento e direcionamento de recursos para promoção e garantia da acessibilidade tanto arquitetônica, quanto nas comunicações e sistemas informatizados inclusivos relacionados à seleção dos alunos, sem contar na avaliação e constante monitoramento pelos participantes da sociedade universitária.

Infelizmente, para determinar a elegibilidade da lei de cotas para ingresso de pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino superior, não basta o bom senso, existem regulamentações, definições, conceitos e diretrizes. Do ponto de vista do deficiente, há que se atender a diversidade implicada dentro da diversidade. De acordo com o artigo 2º da Lei n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Sobre os subtipos de deficiência, de acordo com o estabelecido no Decreto n. 5.296/2004, artigo 5º, §1º, considera-se:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 2004)



Outro discurso importante na regulamentação que regula e complementa o ingresso de pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino superior, através da política de cotas, é a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012). O mecanismo ao qual nos referimos é o alinhamento das materialidades discursivas, isto é, para que haja o direito, há que se escrever uma lei que especifique isso e que inscreva o Espectro do Autismo na bandeira da deficiência. Assim, o “TEA” foi ressignificado como deficiente para se encaixar na lei da deficiência. Esta lei define que a pessoa com TEA é aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por (Lei n. 12.764/2012, artigo 1º, § 1º):

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

É importante ressaltar que ao se comparar documentos da política de atendimento educacional especializado na educação básica e no ensino superior, vê-se incongruências em relação ao entendimento sobre os alunos autistas. Enquanto que nos primeiros o termo usado é o transtorno global do desenvolvimento, uma classificação usada no DSM-IV, nestes últimos, a classificação usada é o Transtorno do Espectro do Autismo, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V). Este manual inclui na sigla TEA todos os subtipos do transtorno em espectro, como os indivíduos com autismo infantil, síndrome de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2014).

Sobre o ingresso de pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino superior, o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz diretrizes no que tange à avaliação da deficiência deve ser feita para fins de garantir que a cota de vagas seja preenchida por quem tem direito a ela. Ela também deve ser pautada em fatores biológicos, psicológicos e sociais e realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar (BRASIL, 2015). Devem ser adotadas as seguintes medidas nos processos seletivos para ingresso em cursos de graduação (Lei n. 13.146/2015, artigo 30º):

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

Além de garantir o percentual de vagas reservadas para pessoas com deficiência, a instituição de ensino superior também deve permitir que todo o conteúdo do processo seletivo esteja acessível para estes candidatos. Neste sentido, de acordo com o Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009), fica assegurado às pessoas com deficiência, igualdade nas condições de acesso e direito às adaptações, apoio individualizado em todo ambiente educacional, inclusive o ambiente digital, meios de comunicação e informação.

No item d, inciso 2, artigo 8º, do Decreto n. 5.296/2004, sobre condições gerais de acessibilidade, tem-se definido que barreiras nas comunicações e informações são “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação” (BRASIL, 2004).

De forma específica sobre a comunicação acessível a todos, a definição de comunicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência destaca que (Decreto n. 6.949/2009, artigo 2º):

Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASIL, 2009)

Já a Portaria n. 3/2007 (BRASIL, 2007), institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), como medida de inclusão social, para nortear o desenvolvimento e a adaptação de conteúdos digitais, garantindo o acesso a todos os sites e portais do governo federal brasileiro sob a bandeira da inclusão digital. Segundo o documento, “um sítio desenvolvido considerando a acessibilidade deve englobar diferentes níveis de escolaridade, faixa etária e pouca experiência na utilização do computador, bem como ser compatível com as diversas tecnologias utilizadas para acessar uma página da Web” (BRASIL, 2011, p. 7-8).

Em relação à acessibilidade linguística, por exemplo, no Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009), língua abrange línguas faladas, de sinais e outras formas de comunicação não-falada. Em relação aos processos seletivos, é compulsório que estes estejam pautados na Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece legalmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão para pessoas surdas no Brasil. Assim como a Portaria n. 2.678/2002

(BRASIL, 2002) que garante a aprovação da grafia Braille para a língua portuguesa e a recomenda para uso em todo o território brasileiro.

O PNE foi um marco importante que impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e o aumento da oferta de vagas para alunos com deficiência na educação superior. Consequentemente foram criadas leis para regulamentar o acesso e a permanência desses alunos nas universidades. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também por Estatuto da Pessoa com Deficiência, regulamenta o ingresso do deficiente em instituições de ensino superior, públicas e privadas (BRASIL, 2015). Em acréscimo, também foi criada a Lei de Cotas (BRASIL, 2016), que possibilitou que alunos com deficiência que eram estudantes de escolas públicas pudessem concorrer a um percentual de vagas reservadas em cursos técnicos e de graduação de instituições públicas de ensino superior no Brasil.

A implantação destas políticas públicas de inclusão resultou no aumento da quantidade de alunos com deficiência matriculados em instituições públicas de ensino superior. Em 2016 ocorreram 1.249.324 matrículas nas 107 instituições federais de ensino superior. Destas, 11.650 foram realizadas por alunos com deficiência, o que representa 0,93% do total. Além disso, de 2014 para 2016, houve um crescimento de 10.602 para 11.650, aumento percentual de aproximadamente 9,88% (OLIVEIRA, 2019). Entretanto, Almeida e Ferreira (2018), argumentam que por existirem falhas no registro de alunos com deficiência no ensino superior, o aumento dos números de matrículas pode estar associado ao interesse das instituições em regulamentar o registro, informando de forma mais regular o ingresso deste público nos sistemas de coleta de dados governamentais, dado o monitoramento imposto.

A ênfase na quantificação do numerário de deficientes no ensino superior pode mascarar a falta de qualidade na oferta da educação inclusiva. Berberian, Silva e Giroto (2014, p. 59) atestam a presença deste "[...] paradoxo que tem gerado avanços e retrocessos nas políticas/práticas educacionais formuladas em nome da inclusão escolar", pois "[...] ao agregarem/classificarem os sujeitos supostamente semelhantes para serem tratados como os diferentes [...] tais iniciativas simplificam e circunscrevem as possibilidades dos sujeitos de ser e de participação social àquelas identificadas como próprias aos grupos aos quais pertencem". Os autores ainda enfatizam que "[...] a diferença, uma vez destacada como traço de identidade e encerrada em e por grupos específicos, deixa de ser concebida como constitutiva do humano e passa a ser tratada como uma abstração".

## PROCESSO SELETIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

Inicialmente, o aluno deficiente precisa realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que desde o segundo semestre de 2014, a universidade em questão adota este exame como critério de seleção. Após a liberação do resultado do Enem, o aluno deve fazer uma segunda inscrição, desta vez no Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado administrado

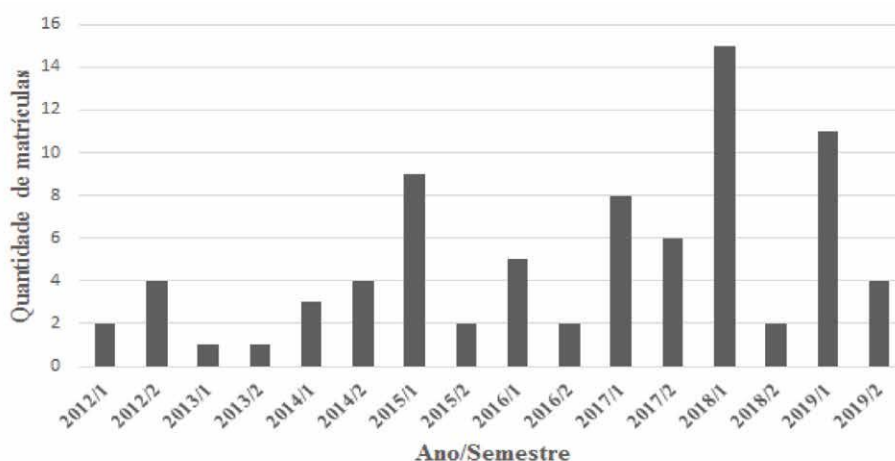
pelo Ministério da Educação (MEC), no qual ocorre a seleção dos alunos para ingresso em cursos de graduação de instituições públicas brasileiras de ensino superior. É nesta fase que ocorre a institucionalidade das ações, que fica a cargo das instituições públicas de ensino superior. As universidades possuem autonomia para alterarem o sistema informando a quantidade de vagas de acordo com o regime de cotas para alunos deficientes ingressantes.

Para regulamentar o edital do SISU, a universidade analisada neste estudo elabora um edital institucional específico, regulado por legislação inclusiva, segundo informaram os entrevistados, o qual é disponibilizado para a comunidade por meio do seu site. Dentre as informações contidas neste documento, ressalta-se aquelas relacionadas aos tipos de deficiência que esta universidade considera elegíveis para as cotas, assim como os procedimentos para comprovação de tal condição. Após a aprovação no SISU, o discente é avaliado por uma comissão específica de validação de laudos de candidatos às vagas a pessoa com deficiência.

## MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

Em um período de oito anos (2012-2019), foram matriculados 79 alunos com deficiência na instituição. Esta universidade adotou a lei de cotas para deficientes no segundo semestre de 2017. Após este período, houve um aumento no número de matrículas de alunos deficientes nos cursos de graduação (Gráfico 1).

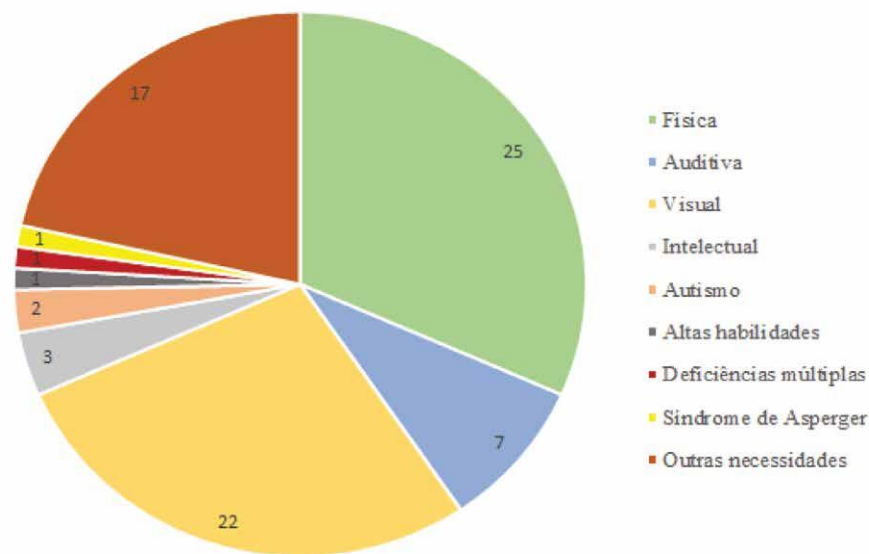
Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas de alunos com deficiência entre 2012 e 2019.



Fonte: Autoras, 2020.

Com relação aos tipos de deficiências dos alunos matriculados, as mais frequentes foram: física, visual e auditiva, respectivamente. E, as menos frequentes foram: deficiências múltiplas, altas habilidades e síndrome de Asperger (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Tipos de deficiência dos alunos ingressantes entre 2012 e 2019.



Fonte: Autoras, 2020.

Sobre a situação acadêmica, dos 79 alunos matriculados no período estudado, alguns já concluíram a graduação (7,59%) e outros realizaram transferência entre cursos (7,59%). Contudo, também foi observado que um número considerável de alunos cancelou a matrícula (17,72%) e abandonaram o curso (15,19%).

## ACESSO AOS EDITAIS VIA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

O edital do Enem de 2020 foi acessado pelo site <<https://enem.inep.gov.br/>> em maio do mesmo ano. Na primeira página do site já foi possível perceber problemas de usabilidade e comunicabilidade da tecnologia de informação e comunicação, conforme apontava Junqueira, Martins e Lacerda (2017) analisando estas mesmas categorias em dados de 2010 a 2012. Não foi encontrado nenhum direcionamento específico para o público-alvo com necessidades específicas de acesso à informação que possuem impedimentos de leitura como os deficientes visuais, intelectuais e autistas. No campo “Editais”, página inicial do site, foi encontrado o edital de 2020 disponível em quatro formatos: impresso, digital, Libras e um formato denominado de “Acessível”, porém não foi possível o acesso a este último, pois o mesmo não havia sido inserido na página do site até o momento da finalização deste artigo.

Certamente, a falta de informações e as inconsistências na compreensão do texto observadas antes e durante a inscrição do Enem podem gerar dificuldades de acessibilidade na hora da prova e, conseqüentemente, resultar em um baixo rendimento na prova. Portanto, o cumprimento efetivo das



medidas de acessibilidade previstas no Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009) em todas as etapas do Enem garantem a equidade entre todos os concorrentes (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017), uma condição precípua para o sucesso da interação texto-leitor.

Problemas semelhantes foram vistos durante o acesso às informações relacionadas ao processo seletivo que regulamenta a oferta de vagas aos deficientes via SISU, disponível no site da universidade analisada. Embora esteja descrito que este site apresenta opções de acessibilidade para pessoas com deficiência de acordo com o e-MAG (BRASIL, 2007), o documento do edital do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação não foi carregado na página como hipertexto, mas sim em formato de portabilidade de leitura (PDF) que obstrui o acesso ao texto por depender da utilização de instrumental externo à plataforma para garantir a acessibilidade como um programa de leitor de tela, por exemplo. No site, não há ferramentas de acessibilidade disponíveis e também não traz instruções específicas para a leitura considerando a diversidade do público estudantil especial como, os candidatos surdos, que têm direito a fazer uso de uma versão do documento em Libras, sua língua materna conforme a Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Apesar de constar na página da universidade os decretos que regulam a comunicação inclusiva e acessibilidade na comunicação, a mesma não prioriza esta ação na comunicação via TICs.

## MEDIDAS DE ACESSIBILIDADE NO ENEM 2020

Em relação a medidas de acessibilidade, existe uma discrepância entre os formatos do Enem 2020 impresso e digital. No edital do Enem impresso, estão previstos atendimentos específicos para o público-alvo deficiente (acometido de baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e discalculia) em relação a auxílio de acessibilidade. No entanto, somente os surdos possuem a opção de acesso a uma versão em Libras na edição de 2020. Inclusive existe um vídeo contendo um tutorial específico em Libras como recurso de acessibilidade para auxiliar o candidato nos procedimentos para realização da inscrição, cumprindo o que estabelece a Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Aos demais, não foi encontrada a opção acessível de editais. Tal irregularidade fere o disposto sobre o direito ao acesso à informação de acordo com o Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Ainda neste edital impresso, estão previstas as seguintes opções: prova em braille, tradutor intérprete de Libras, videoprova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), uso de leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. Todavia, esses recursos não estão disponíveis para o candidato que optar pelo Enem digital. Como todos estes recursos estão previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que exige que os processos seletivos para ingresso em instituições de ensino

superior possuam provas com formatos acessíveis para os candidatos com deficiência, assim como recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, este edital contém falhas graves em relação ao cumprimento da legislação inclusiva.

## A ESCRITA DOS INFORMES DA PÁGINA DO ENEM 2020

Sobre as medidas de acessibilidade durante a correção das provas, observou-se divergências entre os formatos do Enem 2020 impresso e digital. Uma das novidades do Enem impresso deste ano é a correção específica das provas de candidatos autistas e surdocegos. Todavia, em edições passadas, este tipo de abordagem já era adotada para participantes com dislexia. Neste sentido, da maneira com que foi feita a divulgação desta “novidade” na página do Enem na Figura 1 (*Participantes autistas e surdocegos terão banca especial para correção de suas provas*) enfatizou-se a inclusão dos grupos de disléxicos, os quais já haviam sido contemplados na edição do Enem 2019 gerando sua exclusão (Figura 1), o que reforça a necessidade de um cuidado com a comunicação e divulgação de informações relacionadas ao processo seletivo de alunos com deficiência.

Figura 1 - Novidades Enem 2020.

- ### Novidades de 2020
- Aplicação em computador para 100 mil participantes que escolherem participar da primeira edição do Enem Digital. Confira o edital específico!
  - atendimentos específicos agora fazem parte do atendimento especializado.
  - Participantes cegos ou surdocegos poderão usar leitor de tela, desde que solicitem durante a inscrição.
  - Participantes lactantes que levarem o lactente e o acompanhante para a aplicação terão 60 minutos adicionais para fazer as provas, desde que solicitem atendimento especializado durante a inscrição.
  - Participantes autistas e surdocegos terão banca especial para correção de suas provas.
  - Redações escritas em braille serão corrigidas no Sistema Braille.
  - Carteira de Trabalho, Certificado de Reservista e Certificado de Dispensa de Incorporação não serão aceitos como documento de identificação.
  - Inclusão de foto no sistema de inscrição será obrigatória.
  - Participantes com doenças infectocontagiosas deverão entrar em contato com o Inep para comprovar a condição. Eles não poderão comparecer ao local de provas, mas terão a oportunidade de participar da reaplicação.
  - Participantes deverão marcar a cor do seu Caderno de Questões no Cartão-Resposta.

Fonte: <https://enem.inep.gov.br/antes#leia-o-edital>

## MEDIDAS INCLUSIVAS DE AVALIAÇÃO DO ENEM 2020

A Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) exige que durante a avaliação das provas discursivas e da redação sejam consideradas as singularidades linguísticas da pessoa com deficiência. Corroborando



com o disposto, o Enem impresso prevê que a avaliação da redação do candidato com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira e/ou autismo, deverá considerar as singularidades linguísticas de cada um, assim como já era adotado anteriormente para participantes com dislexia. Por exemplo, a partir de 2020, candidatos com surdocegueira ou cegueira poderão escrever a redação em Braille e a mesma será corrigida por este sistema. Diante do exposto, verifica-se o cumprimento de medidas inclusivas no que tange a avaliação no que diz respeito ao acesso a um formulário mediado pelas TICs conforme as regras de acessibilidade, segundo o documento, para que assim o aluno possa informar corretamente sobre a sua condição específica a partir da qual será feita a avaliação, também específica, embora não haja informação ao candidato sobre os critérios de avaliação ou o que se espera desta produção.

## INCONSISTÊNCIAS NAS DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA

Embora os editais do Enem e o edital do processo seletivo elaborado pela própria universidade estudada não citem a síndrome de Asperger como um tipo de deficiência, os dados repassados pelos servidores do setor de matrícula da instituição contradizem essa informação. De acordo com o gráfico 2 deste artigo, existe um aluno matriculado que apresenta síndrome de Asperger. Logo, observa-se que há uma discrepância entre a compreensão dada pelos editais e o que foi informado no setor de matrícula.

De acordo com o DSM-V, a síndrome de Asperger foi englobada como um subtipo espectral dentro do TEA. Portanto, para a elegibilidade das cotas para pessoas com deficiência, os alunos com síndrome de Asperger devem ser considerados como portadores do TEA. O desconhecimento sobre doenças mentais pode gerar preconceito e discriminação no atendimento dos alunos, assim como criar estigmas e barreiras atitudinais que impactam na relação do estudante com a comunidade universitária, colegas, professores e servidores (CÂNDIDO *et al.*, 2012). Assim sendo, o correto a ser informado pelos setores seria o mais atualizado, ou seja, alunos com TEA.

## VALIDAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Caso escolha as ações afirmativas e seja aprovado, o aluno com deficiência ainda precisa comprovar sua condição para uma banca de verificação da universidade. Esta banca é formada por uma comissão de três servidores ativos da universidade, nomeados aleatoriamente, e tem como objetivo verificar e validar os laudos médicos. Para ser aceito, o laudo precisa ser original, emitido até doze meses antes ao processo, atestar o tipo de deficiência e conter seu código na Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Caso a deficiência atestada no laudo médico não se enquadre dentro daquelas previstas no edital, a banca consulta especialistas na área da deficiência declarada pelo aluno, tais como médicos de diversas especialidades, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, dentre outros (Resolução n. 22/2018).

Sobre o processo de identificação e comprovação da deficiência, existe uma grande diversidade de ações sendo desenvolvidas em outras universidades. Um estudo (BRIZOLLA; MARTINS, 2018) realizado em quatro universidades federais localizadas na região Sul, entre 2014 e 2016, mostrou variação no procedimento de avaliação no momento da matrícula. Segundo a pesquisa, essas instituições adotam o autorrelato do aluno/família e/ou o atestado médico e/ou a análise feita pelo servidor responsável pelo cadastro e matrícula. Apenas uma delas faz a triangulação dos três elementos.

A verificação da legalidade é importante para assegurar o direito de ingresso por meio de cotas para as pessoas com deficiência, contudo é fundamental que esta seja uma medida inclusiva para além do legalismo. Para isto, neste primeiro contato do aluno com a universidade seria fundamental que a banca de verificação, juntamente com os profissionais de saúde, realizasse uma anamnese para pontuar as comorbidades e necessidades especiais apresentadas por cada aluno com deficiência, assim como dados sobre o uso de medicamentos e o acompanhamento prévio de outros terapeutas ou recebido por ele até o momento. Esses profissionais poderiam indicar os serviços que a universidade possui como ambulatórios especializados, atendimento psicológico e estudantil. Desta forma, essa banca seria responsável além da verificação do ingresso, também pela vigilância das barreiras atitudinais, sociais e acadêmicas que possam surgir durante a trajetória de permanência do aluno na universidade.

Observou-se, assim, que a universidade analisada está cumprindo a regulamentação estabelecida pela Lei de Cotas para alunos com deficiência (BRASIL, 2016), uma tendência seguida por outras universidades (BRIZOLLA; MARTINS, 2018; MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018), porém de forma legalista, isto é, o ato de validar a deficiência serve exclusiva e unilateralmente à comprovação do dever institucional obrigatório, mas não proporciona a contrapartida ao aluno atendido, na perspectiva de que todos que atuam no setor possuem corresponsabilidade no processo de inclusão educacional do aluno com deficiência.

## ACESSIBILIDADE NO ATO DA VALIDAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Após a aprovação do aluno pela banca de verificação, ele preenche um formulário de pré-matrícula online, no qual existe a opção de declaração da deficiência. Foi a partir disto que os dados relacionados à matrícula de alunos com deficiência em cursos de graduação da universidade estudada foram obtidos. Uma limitação observada na escrita do formulário foi que o mesmo apresenta apenas as deficiências mais comuns, o que pode levar o enquadramento de doenças ou sintomas específicos no rol “outras necessidades”. Em termos de acessibilidade, não foi observada nenhuma medida inclusiva como previsão de auxílio ou recurso que tornasse a leitura ou escrita para alunos com deficiência durante o preenchimento mais acessível.

## FALTA DE MONITORAMENTO DAS AÇÕES DE INCLUSÃO NO SETOR

Quanto ao número de alunos com deficiência matriculados, observou-se um tênue avanço desse público nos cursos de graduação após a adesão à lei de cotas para ingresso de deficientes nesta universidade. Tais dados ressaltam a importância da adoção de medidas de monitoramento capazes de potencializar exponencialmente o acesso e a acessibilidade aos ambientes de ensino e, ao mesmo tempo, canalizar possíveis gargalos de obstáculos em geral, o que consolidaria o ingresso e serviria como medidas de controle da permanência de alunos com deficiência no meio universitário.

Embora tenha ocorrido um aumento na quantidade de matrículas de estudantes com deficiência na universidade analisada, nota-se ainda um percentual pequeno desse público específico quando comparado ao número total de alunos matriculados. Este fato pode estar relacionado a carência de medidas de comunicação e divulgação específica e direcionada do edital para este público, assim como a falta de medidas de acessibilidade para acesso e leitura do mesmo. Outro fator importante é a escassez de informação sobre as normativas que regem o ingresso por meio das ações afirmativas, o que pode impossibilitar a efetivação da matrícula do estudante.

Curiosamente, notou-se que do número total de alunos com deficiência matriculados no período estudado, 40,5% realizaram transferência entre cursos, cancelamento de matrícula ou abandono do curso. Isto pode estar associado às dificuldades que o discente encontra durante a realização da graduação, uma vez que as adequações estruturais e principalmente metodológicas e/ou comunicacionais ainda são insuficientes.

Embora esteja previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, observou-se que a universidade apresenta uma postura predominantemente integracionista no ingresso de alunos com deficiência. Isto se reflete através do baixo índice de permanência desses alunos nos cursos de graduação desta universidade. De 79 alunos matriculados, 26 abandonaram ou cancelaram a matrícula e somente 06 concluíram a graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito verificar as ações realizadas por uma universidade federal pública mineira para o ingresso de alunos com deficiência nos cursos de graduação, haja visto que esta não possui uma política institucional de inclusão. Por meio da pesquisa de campo setorial foi possível identificar ações específicas relacionadas ao processo seletivo e ingresso dos alunos deficientes por esta instituição.

Observou-se que o candidato deficiente tem inúmeros obstáculos até o ingresso na universidade analisada. Com relação aos editais dos processos seletivos, observou-se que embora exista um edital do Enem em Libras para participantes surdos, o acesso via TICs ainda apresenta impedimentos de leitura para aqueles com outras deficiências. Problemas semelhantes foram vistos

durante o acesso às informações relacionadas ao processo seletivo que regulamenta a oferta de vagas aos deficientes via SISU, disponível no site da universidade analisada.

Sobre as medidas de acessibilidade previstas para a prova do Enem, somente no Enem impresso, o público-alvo deficiente poderá solicitar atendimentos específicos. E, a divulgação dessas “novidades” foi equivocada para os disléxicos que já eram atendidos em 2019. Assim, ressalta-se a importância do cuidado com a comunicação e divulgação de informações relacionadas ao processo seletivo de alunos com deficiência.

Sobre o ingresso, verificou-se que existem inconsistências nas definições de deficiência, o que pode impactar diretamente na validação da deficiência para ingresso por meio de cotas. E, após a aprovação no processo seletivo, o aluno com deficiência ainda será avaliado por uma banca de verificação e comprovação da deficiência. Durante esta etapa existem muitos pontos a serem melhorados a fim de contribuir com a permanência deste aluno na universidade como por exemplo, a criação de protocolos de atendimento médico para o acompanhamento do aluno deficiente na organização escolar, recursos de acessibilidade em leitura no ato presencial da validação e ações de monitoramento setorial.

Embora sejam desenvolvidas ações de acessibilidade para o ingresso do discente, a universidade como governamentalidade ainda adota políticas educacionais de cunho integracionista por meio de mecanismos de exclusão implícitos, mas que acontecem com regularidade em processos seletivos, como foi evidenciado. Apesar de informar que atende à legislação inclusiva, a instituição pratica exclusão nestes setores. Assim, o aluno que desejar ingressar nesta universidade encontrará obstáculos para se adaptar às suas práticas sociais, precisará ter reforços para se autogovernamentalizar. Cabe a ambos aprofundarem seus conhecimentos e autoconhecimentos para que seja construída uma verdade sobre a inclusão que seja compreensível a ambos.

Por fim, a execução do que está posto nas legislações protetivas pode trazer benefícios tanto para a gestão do processo de inclusão quanto para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, pois na obrigatoriedade de se garantir direitos, surgirão oportunidades para que medidas qualitativas de prática da legislação inclusiva se tornem possíveis e contribuam positivamente para o desenvolvimento de ações institucionais que visem à permanência saudável da comunidade acadêmica na universidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 643-660, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>. Acesso em: 07 mai. 2020.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lúcia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 67-75, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERBERIAN, Ana Paula; SILVA, Daniel Vieira da; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. Condições de letramento e os processos de inclusão e exclusão social. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; LONGO, Marcelo Pereira; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. *Sustentabilidade & Acessibilidade*. 1 ed. Brasília: Editora da OAB, 2014.

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

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. *Edital n. 15*, 06 de dezembro de 2019. Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2019. Disponível em: <http://sistemas.uftm.edu.br/Integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISLRIRGthNjZ1VWY5Z1N1bFtdTJlUnFmbDdkU0V1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNwV6N-XR3RWZBVGEE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURjenluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFnyM1FZZFM1Mzd4VHpDYnQwZURiYnhCQ2w5Wnp0djJqbn-No&secret=uftm>. Acesso em: 14 mai. 2020.



BRASIL. *Edital n. 33*, de 20 de abril de 2020. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impreso.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso.pdf). Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. *Edital n. 34*, de 20 de abril de 2020. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_digital.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_digital.pdf) Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, 28 dez. 2012. p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 07 jul. 2015. p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 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 União*, 29 dez. 2016. p. 3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm); acesso em: 17 mar. 2020.

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. *e-MAG: Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico*. Brasília: MP, SLTI, 2011.

BRASIL. Portaria MEC n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002. *Diário Oficial da União*, 26 set. 2002. p. 24. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Portaria n. 3, de 7 de maio de 2007. Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - e-MAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática - SISP. *Diário Oficial da União*, 8 mai. 2007. p. 103. Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_1122706\\_PORTARIA%20\\_N\\_3\\_DE\\_7\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2007.aspx](http://www.lex.com.br/doc_1122706_PORTARIA%20_N_3_DE_7_DE_MAIO_DE_2007.aspx). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. *Resolução n. 22*, 27 de dezembro de 2018. Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018. Disponível em: <http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9o-dGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1bFtdTJLUmFmbDdkUOV1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweit-JNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRtQ0R3RCVURjenluR0hn-VzE4Ynd2T0psYkdwZFUeHRpTXBUQmVDVFnyM1FZZFM1Mzd4VHpBN0tVTIFGYXJ1aWJaTE96RD-NwSDFB&secret=uftm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Desafios da educação inclusiva no ensino superior: um retrato das políticas institucionais das Universidades Federais do Sul do Brasil. *Revista Triângulo*, v. 11, n. 1, p. 136-150, 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2573>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação (Campinas)*, v. 21, n. 2, p. 523-540, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000200523&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200523&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2020.

CÂNDIDO, Maria Rosilene; OLIVEIRA, Edina Araújo Rodrigues; MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; COSTA, José Ronildo da; BENÍCIO, Geórgia Salanne Rodrigues; COSTA, Flora Lia Leal da. Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, v. 8, n. 3, p. 110-117, 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-69762012000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762012000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2020.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 mar. 2020.



FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*: Curso ministrado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, SP: Martins Fontes. 2008

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (Enem). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 453-471, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2020.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932018000300554&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000300554&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 jun. 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 15-23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 mai. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e sociedade*, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2020.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. *Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros*. 2017. 168 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 mar. 2020.

OLIVEIRA, Jair de. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36198>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. *Revista Internacional De Educação Superior*, v. 3, n. 3, p. 515-538. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em 01 jun. 2020.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Sílvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862018000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011). Acesso em: 05 mar. 2020.

# INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARTICULARIDADES DE UM PROCESSO EM EXPANSÃO

JANINE LOPES CARVALHO<sup>1</sup>

ELIANA LÚCIA FERREIRA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nos níveis educacionais, trouxeram benefícios para esta parcela da população que sofreram e ainda sofrem com os processos de exclusão social. Desde 2010 os censos escolares da educação básica e superior indicaram um salto na matrícula de estudantes com deficiência. Contudo, observamos que a política de inclusão ainda tem muitos desafios para que os índices qualitativos sejam tão significativos quanto os quantitativos. Como também, é importante cuidado para que os avanços dos últimos 20 anos não sofram retrocesso devido à postura conservadora da atual gestão do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

A partir de 2019, o MEC sinalizou que haveriam mudanças na Política Nacional de Educação Superior na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o que começou com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) através do Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019). Nesse mesmo ano, em dezembro, a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência do MEC, Nídia Regina Limeira de Sá, revelou que o governo pretendia publicar um decreto alterando a Política Nacional de Educação Especial que pretende flexibilizar os sistemas educacionais, para que ofereçam também, como alternativa, escolas especiais, classes especiais, escolas bilingues e classes bilingues (BOND, 2019).

Nídia salientou que o atual Governo não pretendia que a “política signifique retrocesso em nenhuma das conquistas da inclusão escolar”, e completou, “temos satisfação de dizer que a nossa política é plenamente adequada aos marcos legais da educação inclusiva” (BOND, 2019). Em

<sup>1</sup> Professora Mestre da Faculdade Univértix.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFJF.

setembro de 2020, a mudança citada pela diretora veio através do Decreto Nº 10.502, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020).

Os críticos do novo decreto o apontam como inconstitucional por ferir a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta tem força de lei no Brasil porque foi oficializada por meio do decreto legislativo 186/2008 e pelo decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009). Como também, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O projeto foi classificado por alguns parlamentares, como o senador Fabiano Contarato (Rede-ES) e Mara Gabrili (PSDB-SP), como “excludente e ilegal” e os mesmos apresentaram ao Congresso, o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 437/2020. O objetivo é suspender os efeitos do texto. A bancada do PSOL e os deputados Maria do Rosário (PT-RS) e Aliel Machado (PSB-PR) também apresentaram, na Câmara, diferentes propostas com o mesmo teor (SAMPAIO, 2020). Em 01/12/2020 o Ministro Dias Toffoli – do Supremo Tribunal de Federal (STF) – suspendeu o Decreto Nº 10.502.

Nos últimos 20 anos no contexto das políticas públicas brasileiras, observa-se o movimento em prol de uma educação para todos e a importância do respeito às diferenças. Tal movimento toma força a partir da Educação Básica, principalmente após à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com a implementação das salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2011), e amplia-se à Educação Superior.

Já a inclusão na educação superior pode ser considerada um paradoxo, pois, neste nível de ensino há a exigência legal de exame de ingresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96. Assim, este exame já cria uma dificuldade em relação à universalização do ensino, pois, ele não impede o acesso, mas dificulta. No Brasil, um estudante de uma classe social menos favorecida terá dificuldade para acessar uma instituição pública devido ao nível dos concorrentes no processo seletivo (SILVA, 2012).

Diante deste contexto o acesso à educação superior público das minorias o governo nos últimos anos tem trabalhado no sentido de implementar um sistema de cotas nas instituições públicas de educação superior reservando 50% de suas vagas para alunos de baixa renda e para os autodeclarados pardos, negros e indígenas de forma proporcional destes sujeitos na população da unidade federativa onde está instalada a IES – Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012). Porém, apenas em dezembro de 2016 foram incluídas nesta reserva de vagas, as pessoas com deficiência por meio da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016).

Nas instituições privadas às pessoas com deficiência podem se beneficiar de ações como o “Programa de universidade para todos” (Prouni), que promove à democratização de acesso, via renúncia fiscal, para estudantes carentes em instituições privadas com a reserva bolsas a pessoas com deficiência como consta em seu artigo 2º (BRASIL, 2005). Outro recurso que pode auxiliar os alunos é o “Programa de financiamento estudantil para a educação superior privada” (Fies) (BRASIL, 2010).

Para refletir sobre a inclusão na educação superior, não basta apenas compreender o processo de ingresso destes alunos com deficiência, é importante também pensar sobre a sua permanência e as diferentes particularidades que se fazem presente no cotidiano vivenciados pelos

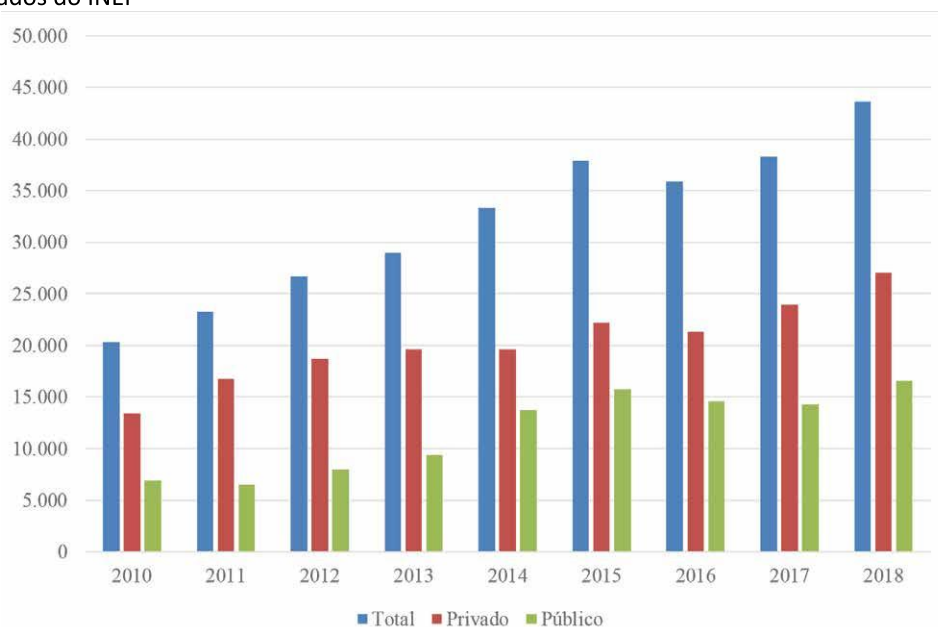
estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Desta forma buscamos analisar os impactos do ensino superior no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

## O PANORAMA BRASILEIRO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Toda a evolução das políticas públicas brasileiras para a inclusão da pessoa com deficiência buscou sanar as desvantagens, materiais e imateriais, que estão presentes em nossa sociedade e que revela o fato dela não estar preparada adequadamente para a convivência humana em sua diversidade, em especial na educação. Em relação à educação, e especialmente à educação superior, podemos observar pelos indicadores do último Censo realizado pelo IBGE, em 2010, a desvantagem que as pessoas com deficiência têm em relação ao acesso à educação. De acordo com os resultados, 61% das pessoas com deficiência não tem acesso à educação ou apresenta apenas o fundamental incompleto. Destas, somente 7% possuem curso superior (IBGE, 2010).

Tal cenário pode ser modificado no próximo censo, pois, segundo os dados do INEP, de 2010 a 2018 houve um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiências nas IES brasileiras conforme apresentado abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras de 2010 a 2018, dados do INEP



Fonte: Dados do INEP de 2010 a 2018.

Em 2018, de acordo com os dados do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que dos 8.450.755 milhões de alunos matriculados no ensino superior, apenas 43.633 mil eram de alunos com algum tipo de deficiência, o que corresponde a apenas 0,52% do total (INEP, 2018). Os micro dados do censo da

educação superior de 2019 não apresentaram a categoria de matrículas de pessoas com deficiência (INEP, 2019).

Os dados da figura 1 nos apresenta um expressivo aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em ambas as categorias de IES. Contudo, observa-se uma tendência a matrícula em IES particulares, o que acompanha a tendência geral de alunos sem deficiência no Brasil, visto que 75% dos estudantes da educação superior brasileira se encontram na iniciativa privada. Mesmo assim, a relação entre IES privadas e públicas é menor entre os alunos com deficiência em comparação com os números gerais da educação superior brasileira, indicando maior equilíbrio entre as duas modalidades de IES quando tratamos da inclusão dessa categoria. Basta observar, por exemplo, que em 2018 as IES públicas contabilizaram 2.077.481 matriculados, sendo 16.585 com deficiência, contra 6.373.274 das IES privadas, sendo 27.048 com deficiência (INEP, 2018).

Os dados que apresentaremos a seguir são de uma pesquisa nacional realizada *on-line*, pelas autoras, em que os participantes responderam a um questionário formulado na plataforma *GoogleDocs*, entre os meses de setembro e novembro do ano de 2020 com pessoas com deficiência que fazem ou fizeram um curso superior. Participaram da pesquisa 72 pessoas com deficiência de todas as regiões do Brasil, quanto as características pessoais e sociodemográficas 61,12 % são do gênero feminino, 68 % estão na faixa etária de 18 a 30 anos, 52,77 % se declaram brancos e 33,33 % pardos, 37,5 % declaram que a renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos e 61,11 % moram na região sudeste, como podemos verificar abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa

Variáveis	N =	%
Gênero		
Feminino	44	61,12
Masculino	28	38,88
Faixa etária		
De 19 a 24 anos	19	26,38
25 a 39 anos	44	61,11
Acima de 40 anos	9	12,5
Cor		
Preta	7	9,72
Parda	24	33,33



Branca	38	52,77
Amarela	2	2,77
Indígena	1	1,38
Renda Familiar		
Até um salário mínimo	15	20,83
De 1 a 3 salários mínimos	27	37,5
De 3 a 6 salários mínimos	22	30,5
De 6 a 9 salários mínimos	4	5,55
De 9 a 12 salários mínimos	1	1,38
Mais de 12 salários mínimos	1	1,38
Não responderam	2	2,77
Região do Brasil		
Norte	3	4,16
Nordeste	12	16,66
Centro oeste	4	5,55
Sudeste	44	61,11
Sul	9	12,5

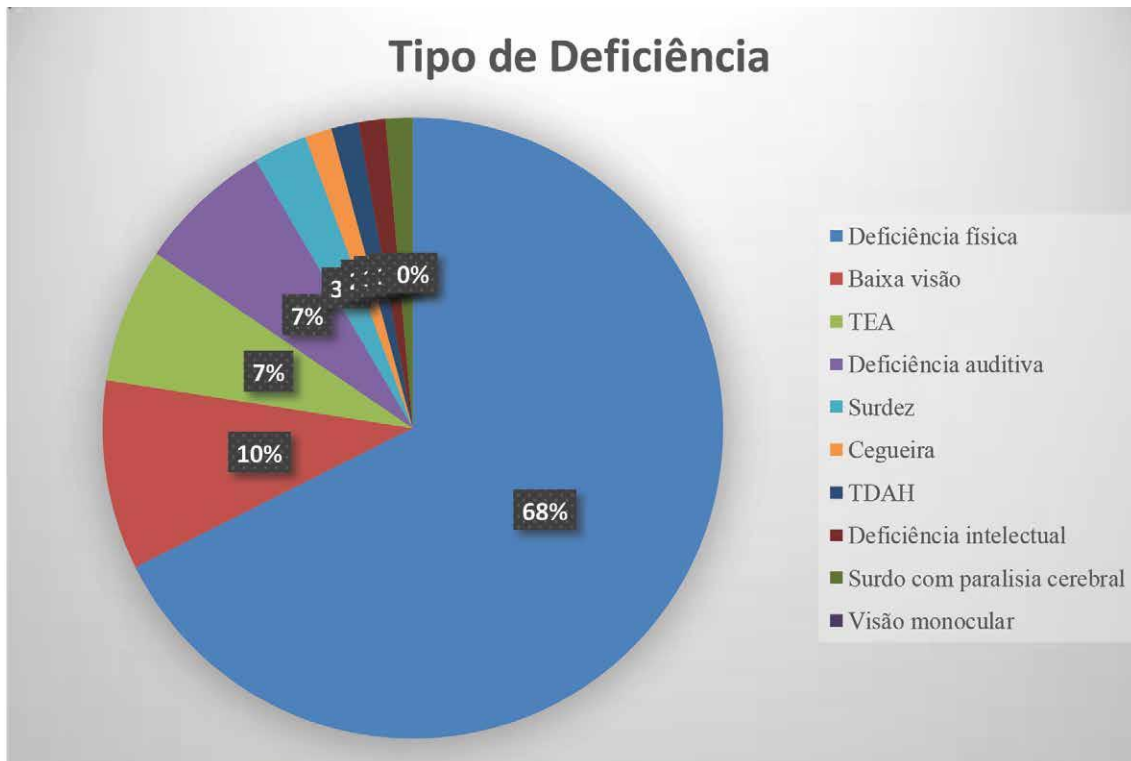
Fonte: As autoras (2020).

Os dados da pesquisa realizada coincidem com os dados gerais do censo da educação superior de 2018 que aponta uma predominância de 57% para o sexo feminino. Em relação a cor 41.41% dos alunos matriculados em 2018 de autodeclararam brancos, o que podemos observar ser inferior os dados da nossa pesquisa que apresenta 52,77%. Os dados do censo no tocante a matrícula de pessoas com deficiência quanto a região de país também apresenta um concordância com a realizada em 2020, com maior índice no sudeste 40% e nordeste 22,84%.

Os dados referentes a cor vão ao encontro do trabalho de Ristof (2019) que destaca que é possível observar que a cada ano a educação superior recebe mais estudantes afrodescendentes e indígenas, contudo, que a mesma como um todo permanece sendo, em média, 20% mais branca que a sociedade brasileira de uma forma geral.

Em relação à deficiência 70,83% declararam que a sua deficiência é congênita. Quanto aos tipos de deficiência 68 % tem deficiência física, 10% baixa visão e 7% Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência auditiva, como podemos observar na figura abaixo (Figura 2).

Figura 2 - Tipo de deficiência dos participantes da pesquisa



Fonte: As autoras (2020).

A pergunta sobre tipo de deficiência tem a opção “outro” e três entrevistados marcaram: um (1) com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um (1) com Visão monocular e um (1) Surdo com paralisia cerebral.

Os resultados obtidos na pesquisa corroboram os dados do censo da educação superior de 2018 (INEP, 2018) que mostra que a matrícula em cursos de graduação é maior entre as pessoas com deficiência física (35,86%), seguido de pessoas com baixa visão (29,22%) e deficiência auditiva (13,70%). Um destaque para a pesquisa foi a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que pelo censo de 2018 correspondem apenas a 3.52% das matrículas e na nossa pesquisa teve a mesma quantidade de resposta que as pessoas com deficiência auditiva, ou seja, 7%.

Na tabela 2 estão representadas as respostas dadas pelos participantes a cerca de onde fizeram o ensino médio, 43,05 % estudaram em escola estadual, seguidos de perto de 41,66 % em escola privada,. Quanto ao tipo de escola 54,16% estudaram em escola regular inclusiva e 33,33 % marcaram a opção outros. Quanto a conclusão do ensino médio 83,32 % concluíram antes de 2015.

Tabela 2 - Dados sobre o ensino médio dos participantes da pesquisa

Variáveis	N =	%
Segmento de escola do ensino médio		
Privada	30	41,66
Municipal	10	13,88
Estadual	31	43,05
Federal	1	1,38
Tipo de Escola		
Escola especial – apenas para turmas/alunos com deficiência	1	1,38
Escola de Ensino Regular em Séries e Ciclos – turmas/salas apenas com alunos com deficiência	4	5,55
Escola de ensino regular inclusiva	39	54,16
Outros	24	33,33
Ano de conclusão do ensino médio		
Até 2010	37	51,38
De 2011 a 2015	23	31,94
De 2016 a 2019	12	16,66

Fonte: As autoras (2020).

Podemos observar, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, que a taxa de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular passou de 46,8% em 2007 para 87,2% em 2019. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17,4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019). De acordo com os dados do censo da educação básica que desde 2008 a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular ultrapassou o das escolas especiais.

Em relação a universalização, para a população de 4 a 17 anos, do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades é uma das metas do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que tem vigência até 2024 (BRASIL, 2014). O que evidencia que todo o arcabouço legal e normativo brasileiro dos últimos anos ampliou a inclusão na atenção básica e levou os alunos a alcançarem a educação superior.

Contudo, se analisarmos que em 2018 o Brasil contava com 115.051 alunos com deficiência matriculados no ensino médio (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019), e de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2018), apenas 43.533 alunos com deficiência estavam matriculados em uma IES, o que corresponde a 37,83% das matrículas no ensino médio. Observamos que apesar do crescimento de matrículas de pessoas com deficiência em todos os segmentos escolares o número ainda está aquém no esperado.

Quando indagados sobre o tipo de escola em que concluíram o ensino médio a resposta “outros” chama a atenção, pois, 33,33% marcaram esta opção. No quadro 1 apresentamos as respostas dadas pelos participantes que foram agrupadas nas seguintes categorias: escola normal, escola regular sem inclusão ou pessoas com deficiência, escola regular e educação especial.

Quadro 1 - Tipos de escola em que estudaram os participantes da pesquisa

Escola normal	Escola regular sem inclusão ou pessoas com deficiência	Escola regular	Educação especial
“Escola pública normal” (A33).	“Escola do ensino regular junto com pessoas sem deficiência” (A57).	“Escola regular” (A8).	“APAE e escola municipal e estadual” (A6).
“Escola normal” (A5)	“Escola regular sem adaptação ou outras pessoas com deficiência” (A54).	“Escola regular” (A23).	“Escola de ensino regular – frequentava o atendimento educacional especializado no turno inverso da aula” (A37).
“Escola normal com pessoas normais” (A55).	“Não haviam pessoas com deficiência na escola onde estudei” (A54).	“Escola regular” (A63).	“Sala regular/ turma de AEE” (A48).
“Escola do ensino regular normal” (A60).	“Escola de ensino regular, mas não era inclusiva” (A45).	“Escolas tradicionais” (A62).	“Escola especial/escola regular inclusiva” (A50).
“Normal” (A34).	“Escola regular comum, sem prof. de apoio e sem sala de recurso, sem adaptação de conteúdo” (A11).	“Escola de ensino regular” (A72).	
“Escola normal” (A65).	“Escola regular e não tive nenhum tipo de adaptação, ficava junto com os outros alunos” (A27).	“Escola privada e pública convencionais” (A14).	
“Escola normal” (A68).	“Escola regular com alunos sem deficiência” (A66).		
	“Ensino regular sem inclusão” (B24).		

Fonte: As autoras (2020).

Podemos observar que os participantes dos grupos se referem a escola ou com o termo “normal”, “tradicionais”, “convencionais” e sem inclusão. As resposta trazem a marca da segregação que por tantos anos marcou a educação brasileira. A escola que deveria ser chamada apenas de “escola”, durante muitos anos ganhou os adjetivos de “normal” que marcava os espaços destinados para as pessoas sem deficiência e “especial” para as pessoas com deficiência.

Ao se referirem a escola por estes termos eles remetem ao discurso médico, principalmente psiquiátrico, que aponta para uma “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 8).

Silva (2000) destaca que este binarismo existente no pensamento ocidental, aqui destacado pelo “normal/anormal”, destaca sempre um dos lados como privilegiado. O discurso de poder/conhecimento da psiquiatria desde a idade moderna que excluiu o deficiente da sociedade legitimou um discurso de controle sobre toda a sociedade.

Freire (2014) ressalta que o discurso está na relação da língua com a ideologia, produzindo o sujeito e os sentidos. O discurso de poder/conhecimento da medicina, que ainda é hegemônico na atualidade, para as políticas voltadas para os deficientes, asseverava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, e demais variações da opressão eram determinadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (DINIZ, 2007).

Assim, as escolas para as pessoas com deficiência por muitos anos foram marcadas pelo estigma da exclusão e segregação. O desafio, agora, está em recusar a descrição de um corpo com impedimentos como anormal. Como aponta Diniz (2007), a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimentos.

A pesquisa ainda aprofundou a relação dos cursos pleiteados pelos participantes e 27,77 % escolheram um curso na área de ciências sociais aplicadas, seguido de 20,83 % na área da saúde. Em relação à matrícula 43,05% se matricularam na IES entre os anos de 2016 e 2020. 77,77 % estudam em IES do segmento particular, 51,38 % está formado e 54,16% cursa ou cursou um curso diurno, de acordo com os dados abaixo (Tabela 3).

Tabela 3 - Dados sobre a educação superior dos participantes da pesquisa

Variáveis	N =	%
Área de Conhecimento do Curso Superior		
Ciências Exatas e da Terra	4	5,55
Ciências Biológicas	2	2,77
Engenharias	3	4,16
Ciências da Saúde	15	20,83
Ciências Agrárias	3	4,16
Ciências Sociais e Aplicadas	20	27,77
Ciências Humanas	18	25
Linguística, Letras e Artes	3	4,16
Outros	3	4,16
Nenhum	1	1,38

Ano que Matriculou no Ensino Superior		
Até 2010	14	19,44
De 2011 a 2015	27	37,5
De 2016 a 2020	31	43,05
Vínculo em Relação ao Curso		
Cursando	31	43,05
Desvinculado do curso	3	4,16
Formado	37	51,38
Matrícula trancada	1	1,38
Tipo de Instituição Superior		
Pública	16	22,22
Privada	56	77,77
Turno		
Diurno	39	54,16
Noturno	33	45,83

Fonte: As autoras (2020).

Os dados da pesquisa refletem um crescimento exponencial em matrículas de pessoas com deficiência entre os anos de 2011 e 2018, o que coincide com os números apresentados pelo censo da educação superior entre os anos de 2010 e 2018 (Gráfico 1). Outro dado que vai ao encontro do censo de 2018 é a maior procura pelos cursos de bacharelado, escolha feita por 69% dos alunos matriculados. Apesar, de 77.77 % dos entrevistados estudarem em IES do segmento privado os dados referentes ao turno de estudo diferem dos do censo de 2018 que apontam que neste segmento as matrículas no período noturno representam 69%. Um hiato da pesquisa foi não termos alcançado um número significativo de pessoas que trancaram ou desistiram do curso, visto que, de acordo com dados levantados pelo INEP entre os anos de 2010 a 2015, 49% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foi admitido.

Uma das perguntas foi se a pessoa solicitou/solicitaram recurso (s) especial (is) da IES, 36,11 % responderam que sim e especificaram o recurso solicitado. No quadro 2 as respostas estão separadas por tipo de deficiência.



Quadro 2 - Recursos solicitados pelos participantes às IES matriculadas

Física	Baixa visão e cegueira	Baixa audição e surdez	TEA e Intelectual
“Tutor para acompanhamento nas imediações da instituição” (A1).	“Bolsista para acompanhamento em algumas disciplinas para auxílio em relação a slides e ou em alguns casos deslocamento, também solicitei por um tempo materiais tecnológicos que eu não tinha como gravador e tablete para auxiliar durante a aula” (A51).	“Intérprete” (A4).	“Acompanhante, uso de abafadores de ruído, fazer os trabalhos individualmente e com datas diferentes de entrega (se possível em blocos de entrega)” (A54).
“Mesa para cadeirantes - Liberação para embarque e desembarque no estacionamento fechado nos dias chuvosos sem necessidade de pagamento” (A14).	“Solicitava aos professores a ampliação da fonte das provas. O envio prévio de slides. O ditado dos conteúdos do quadro” (A37).	“Ele exigiu motivação”(A12).	“Adaptação de material e prova”(A30).
“No final do curso eu solicitei que alguém me ajudasse a manusear os livros durante as provas com consulta”(A21).	“Acompanhamento por um tutor e material ampliado” (B9).		“Monitoria” (A6)
“Acessibilidade no local, mesa com cadeira separada” (A53).	“Letra ampliada de material de estudo” (A56).		“Monitorias” (A23).
“Sala próxima do térreo, mesa separada da cadeira”(A25).	“Textos ampliados”(A48).		
“Sala em andar térreo, mesa”(A26).	“Material digitalizado; prova realizada pelo computador”(A45).		
“Aulas no andar térreo” (A64).			
“Rampa ou elevadores” (A20)			
“Sala em piso térreo” (A38).			
“Utilizo o elevador” (A66).			
“Adaptação de box” (A2).			
“Mesa para o encaixe de cadeira de rodas, sala térrea, banheiro acessível, vaga no estacionamento de professores, elevador e rampas de acesso para os outros espaços da faculdade - biblioteca, laboratórios, cantina, secretaria etc.” (A69).			
“Mesas adaptadas para cadeira de rodas” (A70).			

Fonte: As autoras (2020).

A maior parte dos que especificaram o tipo de recurso solicitado foram as pessoas com deficiência física que estão em maioria no nosso estudo. Contudo, devemos observar que apenas 36,11% das pessoas entrevistadas solicitaram algum recurso o que vai ao encontro do apresentado por Fávero (2013) que diz que ser uma pessoa com deficiência não é sinônimo de necessitar de recursos diferentes que os demais. A autora ainda ressalta que é a pessoa com deficiência que deve determinar se e qual apoio precisa se a IES agir de forma diferente pode causar uma situação constrangedora para a pessoa que receber um tratamento desigual.

Quanto ao financiamento para frequentar a IES 40, 27% não tem ou teve nenhum tipo de financiamento. Quanto ao apoio humano para frequentar as atividades acadêmicas 54,16% disseram que não necessitara. 41,66% disseram desconhecer se a IES tem ou tinha um Núcleo de Acessibilidade à PcD e 62,5% disseram que a IES oferece/ofereceu algum recurso de acessibilidade, como podemos verificar abaixo (Tabela 4).

Tabela 4 - Dados sobre a acessibilidade à educação superior dos participantes da pesquisa

Variáveis	N =	%
Financiamento Estudantil		
PROUNI integral	8	11,11
PROUNI parcial	6	8,33
FIES	9	12,5
Programa de Financiamento da IES		
Sem financiamento	29	40,27
Com recursos próprios	2	2,77
Com recursos de familiares	7	9,72
Outros	6	8,33
Não respondeu	4	5,55
Apoio para frequentar as atividades acadêmicas		
Atendente pessoal	7	9,72
Acompanhamento familiar	8	11,11
Não tive apoio	18	25
Não necessitei de apoio	39	54,16
A IES tem/tinha Núcleo de Apoio à PcD		
Sim	24	33,33
Não	18	25
Desconheço	30	41,66
A IES oferece/ofereceu algum recurso de acessibilidade		
Sim	45	62,5
Não	27	37,5

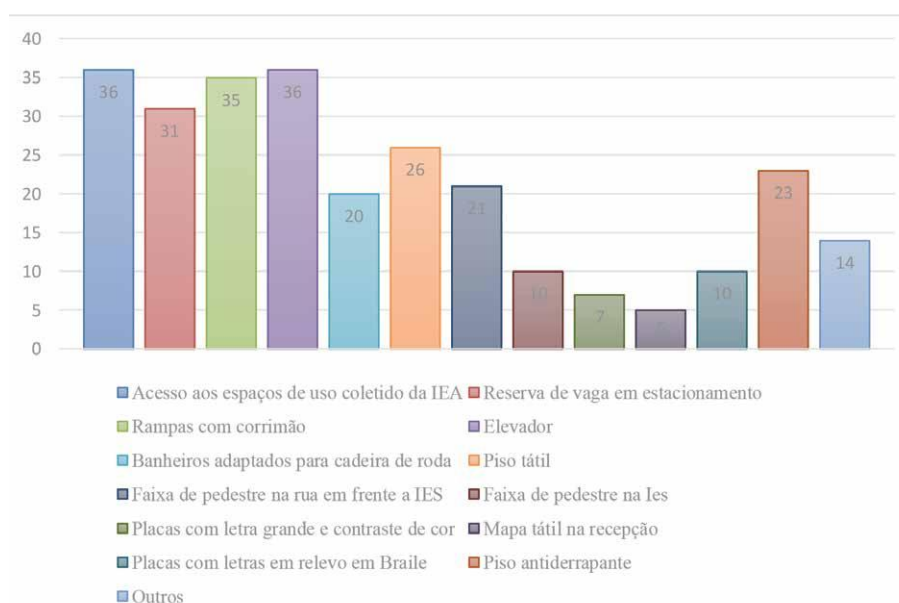
Fonte: As autoras (2020).

Podemos observar que o PROUNI e o FIES financiam 31,94% dos participantes da pesquisa, Ristof (2019) aponta que das 6 milhões de matrículas na IES particulares, mais de 3 milhões são diretamente financiadas pelo governo federal, via PROUNI e FIES. Ou seja, em 2015, 50,4% das matrículas do setor privado eram financiadas pelo governo federal. A pesquisa mostra que 58,31% dos participantes são oriundos de escolas municipais, estaduais ou federais e que estes alunos estão conseguindo o benefício a eles destinado de fazer um curso superior financiado pelo governo federal

As condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede de ensino vão muito além da matrícula, eles necessitam de espaços acessíveis, recursos pedagógicos diferenciados como livros, equipamentos, recursos tecnológicos e de informação, adaptações metodológicas, apoio humano e outros que se façam necessários. Em todas as perguntas da pesquisa referentes aos dados de acessibilidade os participantes puderam marcar mais de uma opção.

Na pesquisa quando perguntados sobre qual (is) adaptação (ões) arquitetônica (s) a IES oferece/ofereceu, as opções mais destacadas pelos participantes foram e as de maior destaque foram acesso aos espaços coletivos da IES e elevador, seguidos de rampa com corrimão e reserva de vaga em estacionamento, como podemos observar (Figura 3).

Figura 3 - Adaptações arquitetônicas das IES onde os participantes da pesquisa estudam ou estudaram



Fonte: As autoras (2020).

Contudo, alguns participantes, que serão identificados pela letra A e o número referente às respostas ao formulário, ressaltaram no campo outros que apesar da IES oferecer alguns recursos de acessibilidade arquitetônica ela não estava presente em todos os ambientes, outros relataram que nenhum recurso foi oferecido e ainda que passavam por algum constrangimento pela falta de mobilidade, ou de banheiros adaptados como podemos observar nos relatos abaixo:

“Tem um campo q pergunta se a IES onde estudei tinha algum acesso.. na verdade tinha, mas estava sempre quebrado.. no caso o elevador.. Então vira e mexe os alunos e os professores se mobilizavam a mudarem de sala. Sendo q a coordenação sabia q tinha aluno PcD matriculado, mas a cada troca de bimestre né colocavam nas piores salas da unidade.. Ou elevador quebrado, ou andar sem banheiro acessível.. ou quando não o único banheiro acessível era feminino” (A20).

“A universidade oferece alguns recursos citados anteriormente, porém em poucos ambientes da universidade e muitas vezes de forma precária. A universidade é muito grande e as adaptações variam muito entre os prédios” (A67).

“Só trocou de sala para estar com a minha turma” (A72).

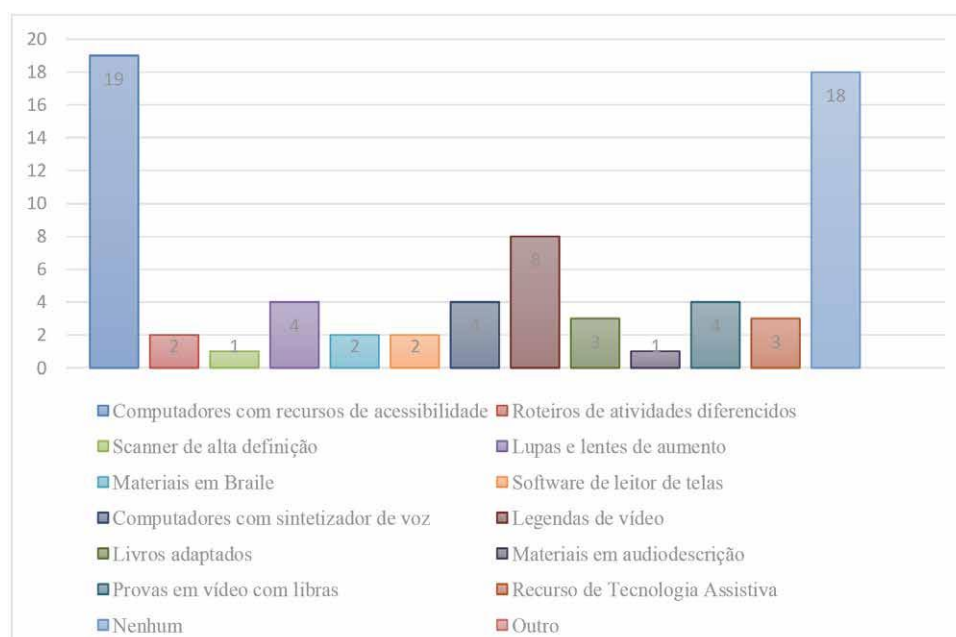
“Nenhuma” (A11, A42, A61).

“Nenhuma acessibilidade Nem corrimão tinha na entrada precisava pedir ajuda para descer e subir” (A64).

Relatos como estes, mostram que algumas IES não cumprem o que está estabelecido no Decreto nº 5.296 já no ano de 2004, que em seu artigo 24, determinou que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes e instalações para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Ainda sobrea questão da permanência desse aluno ao ensino superior, com equidade e qualidade, os recursos tecnológicos são fontes importantes de acessibilidade, quando as pesquisadoras indagaram sobre qual (is) recurso (s) tecnológico (s) de acessibilidade a IES oferece/ofereceu, o maior destaque foi para o computador com recursos de acessibilidade, seguido por nenhum recurso, como podemos observar (Figura 4).

Figura 4 - Recursos Tecnológicos de Acessibilidade oferecidos pela IES aos participantes da pesquisa



Fonte: As autoras (2020).

No campo “outros” alguns deixaram comentários que são transcritos abaixo:

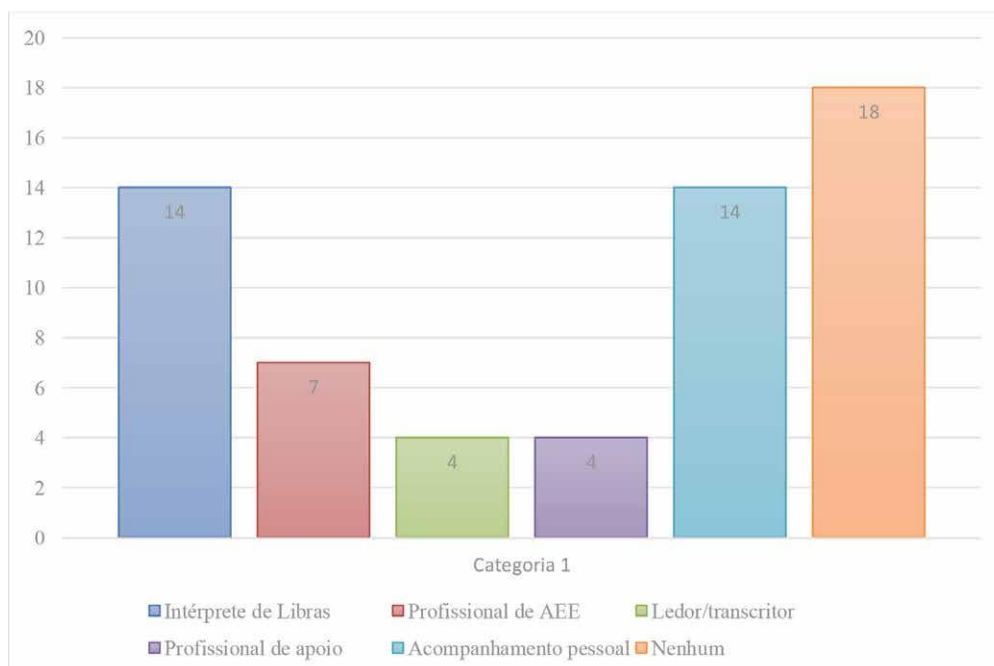
“Tecnologia Assistiva na cadeira odontológica” (A1).

“Nenhum. Não houve necessidade, no meu caso e, não é comum pcd fazer faculdade onde fiz. Depois que entrei lá, que melhoraram a acessibilidade do local” (A53).

O participante A1, deficiente físico, aluno de odontologia, estudante de uma IES particular, que ganhou 100% de bolsa da própria instituição relata que a sua cadeira odontológica foi adaptada para ele. O que demonstra que a IES realizou as adaptações razoáveis descritas pelo Estatuto do Deficiente, ou seja, adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015)

Sobre qual (is) apoio (s) humano (s) a IES oferece/ofereceu, o maior destaque é para a resposta nenhum recurso, seguido por intérprete de libras, as respostas podem ser observadas abaixo (Figura 5).

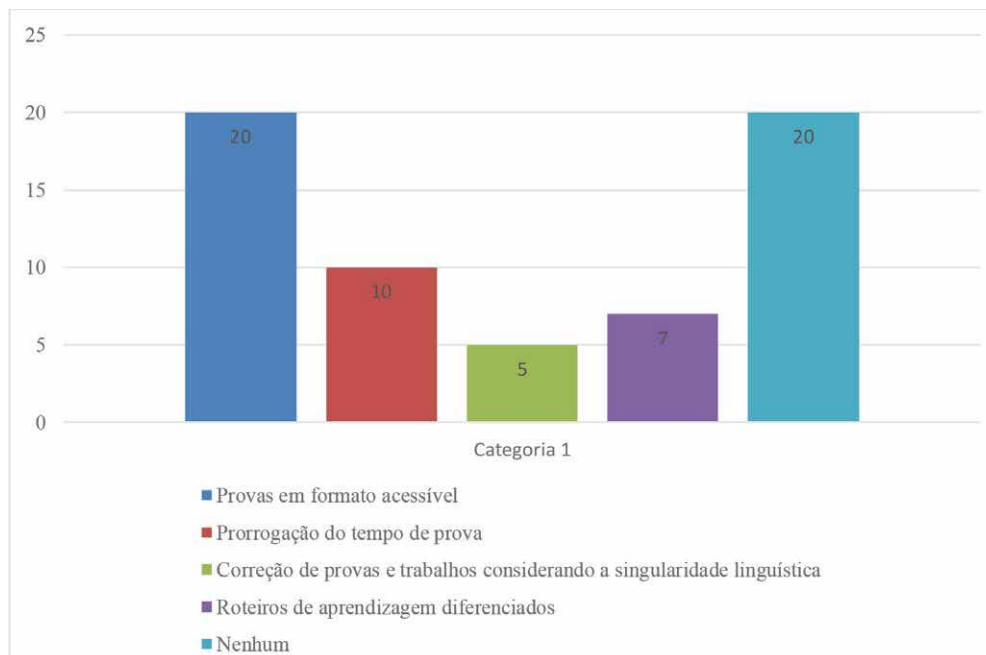
Figura 5 - Apoio Humano oferecidos pela IES aos participantes da pesquisa



Fonte: As autoras (2020)

Sobre qual (is) adaptação (ões) metodológicas a IES oferece/ofereceu, o campo nenhum recurso e provas em formato acessível empatam, como podemos observar abaixo (Figura 6).

Figura 6 - Adaptações metodológicas oferecidos pela IES aos participantes da pesquisa



Fonte: As autoras (2020).

Os recursos de acessibilidade arquitetônica foram os que tiveram mais marcações na pesquisa, o que creditamos ao fato de termos mais participantes com deficiência física e, também, por serem mais visíveis e até mesmo os participantes com outro tipo de deficiência os marcaram. Um destaque das respostas ficou para a resposta “nenhum recurso” que os participantes marcaram no campo “outros” destinados as perguntas sobre recursos tecnológicos, apoio humano e adaptações metodológicas.

A falta de qualquer tipo de acessibilidade pode ser considerada discriminação de acordo com as Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

De acordo com a Lei n. 13.146/2015 no caput do art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Maior (2017) ressalta que:

O descumprimento da acessibilidade equivale à discriminação com base na deficiência. Não existe liberdade de expressão sem as tecnologias de informação e comunicação acessíveis, tal como não se realiza o acesso ao trabalho sem respeito pela diferença, transporte e acomodações acessíveis (p. 217).

As barreiras arquitetônicas, de comunicação, e atitudinais têm uma influência direta na forma que a pessoa com deficiência vivenciará a experiência se ser estudante em uma IES, e ela poderá ter sua situação agravada por conta destas barreiras.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este estudo é apropriado retornar a questão que colocamos no início dele para ser respondida: analisar os impactos do ensino superior no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Resgatando o estudo de uma maneira geral, ele permitiu traçar um panorama que evidencia que no Brasil a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino é garantido pelo aparato legal brasileiro – leis, decretos, portarias – e nos últimos 10 anos pudemos observar que houve um aumento exponencial na matrícula das pessoas com deficiência nos contextos regulares de escolarização que vai da educação infantil à educação superior.

A chegada da pessoa com deficiência no ensino superior em 2020 pode ser creditada aos alunos que iniciaram há 20 anos seus estudos nas escolas regulares, mesmo que naquela época de forma desacreditada. Podemos observar que todas as mudanças nos sistemas de ensino são fruto de todo um processo de políticas públicas iniciados no século passado.

A pesquisa mostra que as pessoas com deficiência formadas ou atualmente matriculadas nas IES do país em sua maioria são do sexo feminino, branca, com deficiência física, oriunda de escola regular inclusiva estadual, que estuda em IES do segmento particular, no período diurno e que cursam um bacharelado. Dados similares aos encontrados nos índices gerais do censo da educação superior de 2018.

Contudo, observamos que muitas IES não oferecem ou ofereceram os recursos de acessibilidade arquitetônica, metodológicas, tecnológica, de apoio humano necessários para a permanência do aluno na IES sem nenhum tipo de constrangimento, o que pelo Estatuto da Deficiência pode ser considerado discriminação por conta da deficiência.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Todos pela educação*. Ed. Moderna, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. - Brasília : MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.296/2004*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 3.12.2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005 (lei que institui o Programa Universidade para Todos – Prouni). Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm).

BRASIL. *Lei nº 12.202*, de 14 de janeiro de 2010 (que altera do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, definido na Lei 10.260, de 12 de julho de 2001). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05/10/2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011a - Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10/03/2020.

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, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm).

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU 26/6/2014, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05/05/2020.

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). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU Seção 1 - 29/12/2016, Página 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. *Decreto nº10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DOU: Publicado em: 01/10/2020 | Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6.

BOND, L. *Governo deve publicar nova política de educação especial*. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 19/05/2020.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. Editora Brasiliense. Edição do Kindle.

FREIRE, S. *Análise de discurso. Procedimentos metodológicos*. Instituto Census. Edição do Kindle.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico de 2010*. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 05/05/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05/05/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2018*. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29/11/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2019*. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?\\_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f). Acesso em: 29/11/2020.

MAIOR, I.M.M.L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

RISTOFF, D. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. *Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 9-32, jan./abr. 2019 | Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 24/11/2020.

SAMPAIO, C. *BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial?* Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/18/bdf-explica-quais-as-consequencias-do-decreto-de-bolsonaro-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 29/11/2020.

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais e realidade. In.: Silva, L. C; DECHICHI, C; SOUZA, V. A. de. *Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidade nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

# METAS EDUCATIVAS PARA 2021: CAMINHOS TRAÇADOS PELA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BUSCA DA UNIVERSALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

THYARA FIORILLO DUARTE RESENDE<sup>1</sup>

LÍVIA FABIANA SAÇO<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

É notória a crescente evolução do número de matrículas de pessoas com deficiência ao ensino brasileiro, segundo Ferreira (2014), pensar em uma escola inclusiva é propor que todos os alunos possam conviver independente da deficiência, classe social e capacidade.

Com o intuito de enfrentar as dificuldades existentes no sistema de ensino, a educação inclusiva assume um espaço de destaque nas sociedades contemporâneas. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, as organizações das escolas e instituições em todo o mundo passam a ser revistas, o que implica em algumas mudanças estruturais, pedagógicas e culturais nos ambientes escolares para o acesso universal ao ambiente escolar promovidas por políticas públicas de inclusão (MEC, 2008).

Dentro dessa perspectiva, projetos organizacionais internacionais comungam acordos diante a perspectiva de apontamentos e ações no campo da educação especial e difusão de políticas inclusivas, e dentro dessa cooperação, ocorreu em 2010 a XVIII Conferência Ibero-americana, onde finalizou-se o documento do projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, em comunhão ao países Ibero-americanos visando a resposta ao anseio às demandas sociais emergentes como equidade, igualdade e qualidade ao sistema educacional com participação ativa das instituições e sociedade (OEI, 2019).

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) consiste em um Organismo Internacional de caráter Governamental que tem como função

<sup>1</sup> Técnica administrativa Mestre da UFJF.

<sup>2</sup> Técnica administrativa Mestre da UFJF.

propiciar a cooperação entre os países Ibero- americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÎNCIA E A CULTURA [2019]).

O documento síntese do projeto, preconiza uma tentativa de homogeneidade do sistema de ensino em seus países membros com a finalidade de resolver alguns problemas educacionais como: o analfabetismo, a inclusão, a formação continuada de professores, permanência dos alunos por mais tempo nas escolas, dentre outros, gerando oportunidades de uma formação igualitária justa respeitando a diversidade, e possibilitando a inclusão de todos na sociedade (ESPANHA,2012).

Nesse sentido foram estabelecidas um conjunto de metas educativas para que todos os países ibero-americanos, e no qual o Brasil está inserido, conseguissem alcançar um patamar de homogeneidade nos países membros nas diversas frentes educacionais (educação superior, redução do analfabetismo, crescimento dos cursos técnicos etc.), destaque na meta 5, com foco na educação inclusiva:

META ESPECÍFICA 5. Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários.

INDICADOR 7. Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum. – Nível de alcance: Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.

Fonte: ESPANHA (2012).

Empenhado em cumprir as metas educativas 2021 (ME, 2021) , com a Lei nº 13.146 / 2015, o governo Brasileiro instituiu a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência onde atribuiu assegurar condições de igualdade e propiciar que a pessoa com deficiência tenha plenas condições de exercer direitos e liberdades fundamentais visando a sua inclusão social (BRASIL,2015).

Reforçando as metas, o Ministério da Educação MEC (2007), enfatizou a inclusão das pessoas com deficiência na educação assegurando-lhes o direito de participação como as demais pessoas, com as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social, não restringindo sua participação em determinados ambientes das escolas em decorrência de sua deficiência, igualmente, a sua deficiência não pode ser parâmetro para definir qual seu interesse profissional.

O Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL,2015) unificou em um único documento as diversas leis, convenções internacionais sobre a inclusão no qual o país já era signatário. No artigo 27 do Estatuto, é expresso que todo deficiente tem direito a educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma



a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Perante ao avanço no suporte das políticas públicas desenvolvidos no Brasil e empenho em cumprir acordos internacionais diante das metas educativas, necessárias para a expansão educacional, este capítulo analisa os reflexos que o projeto da OEI – metas educativas para 2021 - poderá acometer à Política Pública de Inclusão no Brasil, colocando em voga discursos e ideologias de agentes que, por um longo período da história, ficaram à margem da sociedade, estigmatizados (ELIAS, 2000).

## METAS EDUCACIONAIS

Especialistas envolvidos no projeto das metas educacionais de 2021 da organização dos estados Ibero-americanos para educação ciência e cultura (OEI) compreenderam que, para lograr o êxito esperado nesta difícil tarefa, o destaque não é apenas estabelecer metas, mas a ocorrência por transformações sociais inevitáveis para tornar possível o êxito nesse esforço educacional. Assim, é necessário a participação de todos de cada Nação: sociedade, professores, Governos, entidades particulares, todos com o sentimento de que juntos pode-se mudar a educação de um país (ESPANHA,2012).

Uma educação justa na perspectiva do projeto ME2021, exige maior igualdade social e nível cultural mais alto, aspiração que se estende a toda a cidadania e pretende voltar-se especialmente para aqueles grupos por tantos anos esquecidos: os grupos indígenas, os afrodescendentes, as mulheres, as pessoas com deficiência e as pessoas que vivem em áreas rurais (ESPANHA,2012).

Diante a análise equitativa dos dados referente as Políticas Públicas de Inclusão no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstra que, o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3% (INEP 2019). Isto está demonstrado no gráfico 01 a seguir:

Gráfico 1 - Número de matrículas ( anos iniciais, educação infantil, anos finais, ensino médio, EJA e educação professor concomitante/subsequente).



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2019)

Em destaque nesses dados, o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estejam matriculados em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos (INEP 2019).

Em 2014, segundo o INEP (2019), o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Estudo quantitativo de inclusão de alunos em classe comum com ou em AEE e alunos matriculados em classe especial. Período 2014 a 2018.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2019).

Quando se compara educação inclusiva por dependência administrativa, ou seja, em que tipo de escola esses alunos estão mais incluídos, observa-se que a Rede Estadual detém o percentual de

96,4% e as Escolas da Rede Municipal possuem o percentual de 95,5%, apresentando a maioria da concentração destas matrículas ( INEP 2019). Isto acontece pelo fato de Estados e Municípios terem Leis e Decretos que instituem o professor de apoio ou professores com docência compartilhada para esses alunos.

Segundo dados do INEP na perspectiva inclusiva está ocorrendo a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, como preceitua o projeto em seu indicador 07 da OEI, porém há alguns equívocos que possuem relação direta com o processo de inclusão nas Escolas Brasileiras.

(...)

INDICADOR 7. Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum. – Nível de alcance: Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.

Fonte: ESPANHA (2012).

O indicador 07 do projeto ME2021, nos diz em integrar os alunos a escola comum, mas não relata nada sobre a permanência e inclusão destes alunos nessas escolas. Hipótese importante para análise referente a real inclusão e seus desdobramentos ou apenas integração desses alunos.

No caminho de respostas a esse questionamento e problematização nos contextos analisados, Mantoan (2015), nos traz uma reflexão diante o processo de integração escolar e suas diversificadas formas de entendimento uma vez que, o vocábulo integração trata-se especificamente da inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, eles transitam no ambiente escolar regular, porque o sistema prevê ensinamentos segregados dentro da escola, devido a uma seleção prévia dos que estão aptos a inserção. Isso não caracteriza a inclusão.

A autora supracitada destaca que, para se ter inclusão escolar é necessário que as escolas rompam com paradigmas, formalismos enraizados em sua estrutura organizacional onde não existe apenas uma única forma de educar, um único tipo de aluno, as escolas precisam se modernizar para somente assim promover a inclusão de todos os alunos em seus espaços (MANTOAN, 2015).

A escola, como instituição social para Orlandi (2013) é compreendida como um dos veículos ideológicos que interpela o indivíduo em sujeito. Este sujeito entra em processos de identificação pela sua inserção em uma ou outra formação discursiva, da qual resulta as posições-sujeito que vão se fazer presentes e trabalhar as relações sociais e a sociedade na história.

No Brasil, a partir do processo de democratização da escola ocorrido no século XX, evidenciou-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (MEC, 2008). Latência que persiste no século XXI, diante de discursos de mentores no processo educacional do (Sujeito 1 e Sujeito 2):

Inclusão seria socialização inicialmente, colocar esses alunos para conviver com pessoas iguais ou não a ele, isso é o papel social da escola. A inclusão na escola ela acontece, mas por exemplo tem aluno com paralisia cerebral ele não consegue acompanhar o que o professor está passando, não faz sentido para ele ficar ali. (S1)

Infelizmente a inclusão deve propiciar às pessoas com acessibilidade, conhecimento e não apenas colocar o aluno da escola isso é integração. Até na família vemos o processo de integração, pois é mais cômodo, não se expõe seus filhos nos espaços sociais. Muitos pais deixam para lá para não expor seus filhos, mas a partir do momento que ocorre essa ação a pessoa ainda está excluído. (S2).

Vale ressaltar que, de acordo com Ferreira (2015), a inclusão das pessoas com deficiência na educação deve assegurar-lhes o direito de participação como as demais pessoas, com as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social, não restringindo sua participação em determinados ambientes das escolas em decorrência de sua deficiência. Igualmente, a sua deficiência não pode ser parâmetro para definir qual seu interesse profissional.

E, diante o direito de participação, oportunidades, socialização, o olhar sobre a igualdade no direito de ir e vir do cidadão preconizado pela constituição federal de 1988, deve ser constituído desde as ações oferecidas no ambiente educacional básico à educação superior com condições objetivas que garantam a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação de qualidade, diante eles, as condições da acessibilidade física.

A promoção de ações de mobilidade com vistas ao intercâmbio de experiências inovadoras no âmbito da Ibero-América tem contribuído para o processo de formação e ampliação de pesquisas no que concerne à educação inclusiva. Segundo o documento final do projeto da OEI, o objetivo das metas consiste em melhorar a qualidade e a igualdade na educação dos países membros da OEI para o século XXI, fortalecida pelo seu objetivo 04, que tem por escopo assegurar o direito de ir e vir do aluno deficiente. (ESPANHA,2012).

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos:

(...)

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.c. Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Organização das Nações Unidas Brasil [2015].

E diante do contexto da meta 4 da OEI, trazemos abaixo ilustrativamente, um compilado de reprodução de imagens arquitetônicas presentes no microambiente educacional refletindo a realidade diante o macroambiente educacional Brasileiro.



Figura 1 - Fotografias dos espaços físicos e barreiras arquitetônicas de duas escolas públicas



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As imagens são fortalecidas diante o discurso de agentes do ambiente educacional, onde enfatiza a falta de investimento governamental diante a concretude das condições de acessibilidade física do local apresentando apenas uma rampa de acesso e continua: *“tem um banheiro que tem uma parte pequena para eles, mas no projeto de reforma da escola teria rampas e banheiros acessíveis, mas nunca foi efetivado”* (S1).

Atenção levantada por Freitas (2009) em sua discussão, debate a relação histórica do sistema público brasileiro de ensino e suas dimensões estruturais na conjectura para um desempenho bem sucedido do aluno diante o sistema escolar em suas fases e repercussão no mundo do trabalho qualificado.

E diante a afirmação de uniões, metas, condutas, o Brasil e seus agentes “engatinham” frente a real inclusão educacional, física e informacional de seus cidadãos deficientes. Em seu mais recente decreto, nº 10.502 publicado em 2020, evidencia ambiguidade nos sentidos e interpretações diante o contexto da individualidade na conduta escolar frente ao aluno deficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que no Brasil, apesar de se observar avanços expressivos na educação inclusiva, através de leis, decretos e normatizações internacionais, ainda existe em muitos espaços, predominantemente o processo de integração dos alunos com deficiência aos ambientes escolares. Percebe-se que ainda há uma padronização de ensino e de aprendizagem instaurados, muitas vezes, por políticas públicas presentes nas escolas brasileiras, sendo assim, este aluno depara-se com dificuldades para se enquadrar nesta proposta metodológica. (MANTOAN, 2015).

Para que seja efetivada a inclusão dentro das escolas, é importante ocorrer uma ruptura na estrutura organizacional, sendo uma opção para que a escola tenha fluidez e possa germinar sua ação formadora para todas aquelas pessoas que dela participam. Para Mantoan (2015), não existe apenas uma forma de educar um único tipo de aluno, as escolas precisam ser mais abertas. Se as escolas não estiverem abertas para as mudanças que a sociedade vem apresentando e continuar exigindo que os alunos com deficiência se adaptem ao seu modelo arcaico e tradicional de ensino, a inclusão não será instituída (FIGUEIRA, 2017).

Os dados do INEP, inclusive seus índices de desenvolvimento (IDEB), em todos os anos estudados desde a elaboração do projeto ME 2021 da OEI nos mostram, que está ocorrendo no Brasil mais uma integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares do que uma verdadeira inclusão como destacado dos diversos documentos citados ao longo do texto.

É importante mencionar que o projeto da OEI é importante para a constituição de políticas públicas integrativas no Brasil, e que muito se avançou, porém, a constituição formal e pedagógica da escola brasileira “ainda” não está totalmente preparada para mudanças e ações que promovam a verdadeira inclusão dos alunos com deficiência nos ambientes escolares.

Mas vale ressaltar que os apontamentos realizados pelos índices de inclusão escolar até o presente momento demonstraram que, os indicativos e metas foram parcialmente alcançados, porém, faz-se necessário seu conhecimento integral seja por parte governamental, pelos agentes ativos educacionais, seja pelo aluno, pela comunidade, pela família. Não conhecer o projeto da OEI, é não reconhecer a sua importância para o processo inclusivo desses países.

Outra aresta importante para o efetivo sucesso da inclusão escolar no Brasil, a sociedade não é, como dito, inerte, e o sujeito é individuado, pelo Estado, ou seja, pelas instituições e discursos. Por isso é de extrema importância propiciar a todos os indivíduos ambientes que prezem e promovam a inclusão.



É fato que o sistema escolar carece de mudanças substanciais para que os alunos com deficiência, se sintam parte integrantes e possam se desenvolver de forma única como indivíduo e não regulados por padrões impostos por uma sociedade. E para que isto ocorra a responsabilidade é de todos nós.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.

BRASIL. *Lei 13146, de 06 de julho de 2015*. Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Disponível<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 05 jun.2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. Os estabelecidos e os outsiders, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPAÑA. *Organización dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2021 Metas Educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários – documento síntese*. Cidade Gráfica e Editora Ltda., Brasil. *Tradução*: B&C Revisão de Textos Madri.2012. Disponível em: <<https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>> Acesso: 28 ago.2019.

FERREIRA, Eliana Lúcia. Relatório do projeto Unesco 914/BRZ, MEC: Brasília, 2015.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva. Revista Educação Especial (Online), v. 27, p. 79-94, 2014.

FIGUEIRA, Emilio. *O que é educação inclusiva*. Tatuapé: Ed. Brasiliense, São Paulo,2017.

FREITAS, L. R. T. de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. 27, 2009. Disponível em:<<http://cdsa.academica.org/000-062/623.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2018*. 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em 28 nov 20.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Básica 2019*. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em 28 nov 20.

MANTOAN, Maria Tereza. *Inclusão Escolar: o que é e como fazer?* São Paulo. Ed. Summus. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. [2019]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em: 09 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Transformando nosso mundo: A agenda de 2030 para o desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em: 09 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA (OEI). *Sítio Eletrônico da OEI*. [2019]. Disponível em: <<https://oei.org.br>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

# GRUPOS MINORITÁRIOS E VULNERÁVEIS: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PANDEMIA COVID-19

MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O planeta terra tem uma diversidade enorme de espécies advinda de um longo processo filogenético e ontogenético. Nesses cinco milhões de anos, nós, seres humanos, fomos nos diferenciado de todas as outras espécies e atingimos níveis de complexidades no desenvolvimento da inteligência, da linguagem, da psique, da *mimesis*, das culturas, das sociedades. Nessa direção, fomos nos tornado cada vez mais dependentes um dos outros, formando redes ou teias de interdependências. A criança depende do adulto e de uma estrutura social para se desenvolver, as pessoas dependem umas das outras para aprender e ensinar nos diferentes ramos de atividades. As complexidades do mundo atual atingiram níveis nunca imaginados e formaram redes em dimensões globais com repercussões locais e vice versa, denominadas de glocais.

A teoria sociológica processual de Norbert Elias nos ilumina na compreensão das mudanças sociais a longo prazo. O autor entende que as pessoas “através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras nas mais diversas maneiras. Elas constituem teias de interdependências ou figurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados”. Elias (1999, p. 15). As figurações não são estáticas, passam por mudanças de ordens diversas – algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas na história da humanidade.

Um dos eixos fundamentais em sua teoria é o poder, o qual está imbricado em todas as relações humanas e por conseguinte as tensões de poder estão inseridas nas redes de interdependência. O poder não está centrado e congelado nas mesmas pessoas e/ou grupos/instituições como pode ser observado nas mudanças sociais na história. Ele se desloca à medida

<sup>1</sup> Professora Doutora Unicamp.

que ocorrem novas informações, pressões externas e internas decorrentes do próprio processo de mudanças sociais. Todos nós temos poder na sociedade, e a natureza e extensão de área de cada pessoa para tomada de decisões dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade na qual nós moramos e agimos. (Elias, 1993, 1994, 1999).

Neste quadro introduzo o objetivo do presente trabalho que consiste numa reflexão sobre grupos minoritário e/ou grupos vulneráveis, em específico a pessoa com deficiência em tempos de pandemias, mais especificamente no COVID-19. Este texto é essencialmente bibliográfico, mas fundamentado na experiência da autora em grupos com pessoas com deficiências e indígenas [tema que não será tratado nesta publicação].

O conceito de grupos vulneráveis vem sendo construído há muitos anos. Não há espaço neste texto para adentrar em cada um deles. Mas é pertinente mencionar que esses grupos refletem processos de reconhecimentos dos direitos humanos, da alteridade, do 'outro' enquanto pessoa de direitos iguais, da respeitabilidade, da cidadania, das políticas sociais e da saúde, enfim em todas as relações e dimensões humanas.

Esses processos, em andamento, ainda estão longes de serem concretizados e atingidos na sua plenitude, embora haja garantias nas constituições dos países e sejam endossados pelas políticas públicas, pelos governos democráticos e acompanhados por organizações internacionais, como as Nações Unidas, Organização Mundial de Saúde e outras, assim como as dos governos nacionais, locais e sociedade civil.

A Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris em 10 de dezembro de 1948 pela resolução 217 A (III) declara que os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, língua, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade da escravidão e da tortura, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, e muitos outros. Todos têm direito a estes direitos, sem discriminação. (UN, 2020). Uma série de tratados e outros instrumentos sobre os direitos humanos foram sendo elaborados a partir da data da promulgação, como Convenção sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio em 1948, Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1965, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher em 1979, Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, entre outras (UN, 2020)

## OS GRUPOS VULNERÁVEIS

Os direitos das minorias e/ou grupos vulneráveis foram promulgados no século XX. Diferentes áreas do conhecimento, autores e instituições internacionais e nacionais colaboraram nessa construção. Carmo (2016) num levantamento bibliográfico aponta as nuances semânticas dos termos. Estas categorias se entrelaçam e não há concordância entre os autores. Os grupos

minoritários têm conotações do 'diferente', de numericamente menor e de poderem perder a própria identidade por serem vitimizados por processos de controle e homogeneização. Grupos vulneráveis sofrem discriminação e intolerância e não são necessariamente em menores números. Entretanto ambos estão sujeitos a discriminação e vítimas de intolerância.

Na literatura os documentos se divergem, mas mais recentemente identificam os grupos sujeitos a vulnerabilidade como as crianças, pessoas com deficiências, idosos, pessoas que vivem em condições de pobreza, os imigrantes e pessoas que vivem em minorias raciais, étnicas, religiosas e sexuais [LGBT]. Esses grupos são altamente dependentes do estado e da sociedade civil. E numa visão elisiana, o equilíbrio na balança de poder muitas vezes ainda os desfavorece. As mudanças a médio e longo prazo têm mostrado alguns avanços nas políticas públicas e capacidade dos grupos se organizarem.

Esses grupos, quer denominados minoritários ou vulneráveis, têm uma profunda desvalia durante as pandemias. A batalha entre os micro organismos e humanos tem sido um desafio na humanidade. Os micro organismos com sua capacidade de sofrer mutações para encontrar hospedeiros. E nós, como seres complexos, temos como vantagem a inteligência, criatividade, interconexões, interdependência, ciência, história para nos ajudar a mudar o equilíbrio da doença em favor dos seres humanos. Nesse panorama, nem sempre os políticos colaboram com a sociedade na solução do problema, mas utilizam esses momentos para se destacarem. A mobilização da sociedade deveria ser na esperança de "não nos tornarmos alimento".

Historicamente as pandemias ocorreram em diferentes épocas como a Peste de Justiniano (541 D.C), a bubônica, peste negra (1343), gripe russa, (1580), gripe espanhola (1918) ). As doenças transmitidas pelos portugueses e espanhóis aos povos ameríndios na colonização da América tiveram impactos devastadores na época, desfavorecendo as populações nativas. E atualmente estamos passando pela COVID-19.

McNeill (1998) em seu livro *Plagues and Peoples* discorre sobre as mobilizações humanas durante séculos, em razão de escassez alimentícias, de mudanças climática, entre outros e a constituição de aglomerados que facilitaram diferentes padrões de ocupação nos ecossistemas por nossos antepassados e que favoreceram o *habitat* de múltiplos gradientes parasitários nos agrupamentos humanos. Historicamente, os grupos menos favorecidos e que entendemos atualmente por minoritários ou desfavorecidos tiveram maiores desvalias comparados aos outros grupos.

Um dos mecanismos para controlar a doença é a racionalização higienizante, ou melhor através da higiene corporal e do meio ambiente, menor contato físico entre as pessoas e a utilização de máscaras. Historicamente a introjeção do comportamento higienizador vai ocorrer por outras forças sociais e numa fase posterior a muitas dessas pandemias. (McNeill, 1998). As pandemias desmarcaram as mazelas da sociedade, mas por outro lado as relações de poder se alteram e podem ocorrer mudanças nas redes de interdependência, nem sempre positivas. Podem fortalecer estereótipos, exacerbar individualismo e/ou a solidariedade, embates e/ou avanços da ciência, da política, da ética, da religião e dos interesses diversos em ações locais.

No século em que estamos a pessoa com deficiência tem assegurada pelos órgãos internacionais e nacionais os direitos humanos. Isto não significa que a prática desses direitos sejam respeitadas em todas as dimensões da sociedade, mas numa sociedade democrática, os grupos afins conseguem se organizar e reivindicarem seus direitos.

Se os grupos das pessoas com deficiência já dependiam em maior numero e grau do outro, por terem uma autonomia relativa, numa pandemia tudo se agrava. Publicações de diferentes áreas tratam dos problemas desses grupos durante a doença COVID-19 enfatizando os riscos das complicações dessa doença agravando os estados de deficiências, mas também o medo do potencial da discriminação e violação dos direitos de igualdade previstos nas declarações e tratados internacionais e constituições (LEBRASSEUR *et al.* 2020; KENDAL *et al.*, 2020; THELWALL & JONATHAN, 2020; MABOLOC 2020)

Lebrasseur *et al.* (2020) numa revisão da literatura sobre o impacto do COVID 19 apontam a maior necessidade de atenção nos grupos portadores de deficiências. Se na vida diária encontram barreiras para mobilidade nas comunidades, reduzido acesso aos serviços de saúde e alto riscos de depressão vão lidar com desafios maiores durante a pandemia. Registraram mudanças de hábitos sociais e na vida diária, mudanças de humores e decréscimo da atividade física.

Em muitos locais essa população ainda é excluída, pois traz a marca da diferença. Esta não pode ser vista como homogênea, pois traz em si a variação populacional geral da espécie, como um todo. Isto explica por que pessoas com a mesma deficiência têm respostas diferentes aos fatores positivos ou negativos do meio ambiente. Estas respostas dependem da carga genética, da fase da vida, dos processos de socialização, do meio ambiente que vive, e ao acesso aos serviços de saúde e educação. (ROCHA FERREIRA, 2001).

Nessa visão é importante tirar o foco da deficiência, mas por na pessoa, inserida nesta variação populacional, com sua carga genética, potencial interativo, capacidade de responder ao meio e construir relações baseadas nas experiências da vida. É claro que a deficiência é um fato presente, mas não deve ser o foco, o centro de atenção.

Rimmer (1999) enfatiza as mudanças sociais que ocorreram nos Estados Unidos nas pesquisas, nos serviços de saúde no enfoque em reduzir condições secundárias de problemas de saúde, tais como obesidade, hipertensão, diabetes, osteoporose, visando manter a independência funcional, e promover uma oportunidade de lazer e prazer e uma qualidade de vida reduzindo as barreiras para a saúde de qualidade. O autor sugere quatro componentes na definição da promoção da saúde para indivíduos com deficiência: (i) promoção de estilo de vida saudável e meio ambiente saudável; (ii) prevenção de complicações de saúde (condições médicas secundárias) e outras complicações da deficiência; (iii) preparação da pessoa com a deficiência para compreender e monitorar a própria saúde e necessidades de cuidados especiais; (iv) promoção de oportunidades para participação em atividades diárias comuns. A mudança do foco da prevenção primária da deficiência e para a redução das condições secundárias de saúde em indivíduos portadores de deficiências ocorre especialmente a partir da década de 80.



Os indivíduos portadores de deficiências, como por exemplo, pessoas com de paralisia cerebral e espinha bífida são susceptíveis à osteoporose, diminuição do equilíbrio, da força, da endurance, da flexibilidade e de condições físicas gerais, assim como problemas de peso, depressão. E é na prevenção destes problemas secundários da deficiência que os programas de saúde foram sendo propostos (ROCHA FERREIRA, 2001).

Rimmer (1999) propõe os seguintes aspectos para a promoção da saúde da pessoa com de deficiência: (i) aptidão (mesmos componentes para a população geral) - endurance cardiovascular, força, flexibilidade e habilidades para as necessidades especiais; (ii) nutrição - papel da dieta para prevenção de doença crônica; (iii) comportamento saudável - determinantes do estilo de vida.

Os benefícios da atividade física regular sugeridos pelo Centro Nacional de Atividade Física e Deficiência (NCHPAD, 2020) visam melhorar a qualidade de vida e maximizar o potencial para autonomia, citados a seguir: o aumento da função cardiopulmonar, controle do peso, aumento da aptidão metabólica, melhoria da habilidade de levar as atividades diárias, sentimento de bem estar, potencial para reduzir a ansiedade e depressão. Atenção deve ser dada à intensidade, frequência, duração e tipo de atividade estruturadas (andar, correr, andar de bicicleta, nadar, resistência e não estruturada (trabalho de casa, andar para o trabalho, jardinagem. No site da organização pode-se encontrar diferentes programas para a população ser ativa.

A pesquisa sobre o COVID-19 e as necessidades das comunidades com deficiências realizada pelo NCHPAD (2020) mostrou os seguintes resultados:

(i) preocupação das necessidades financeiras por não serem capazes de satisfazer as necessidades básicas, (ii) Falta ao acesso de artigos necessários, incluindo mercearias, medicamentos e material médico. As atuais políticas e tecnologia são limitantes para algumas deficiências. (iii) A inclusão em todos os serviços hospitalares. (iv) Temor de que outros os colocassem em risco por contágio de familiares e cuidadores que se expunham ao vírus. (v) Obtenção de informação imparcial sobre a COVID-19 que está disponível em formatos acessíveis (por exemplo, intérpretes de linguagem gestual, espanhol). (vi) Saúde mental passa a ter um enfoque vital. Sentem-se sobrecarregados de incerteza ou de adaptação às novas rotinas e medidas de proteção. Outros carecem de apoio social e sentem-se isolados e solitários. Alguns carecem de ajuda para as suas próprias necessidades ou para as necessidades dos seus familiares, o que leva a um potencial esgotamento dos prestadores de cuidados ou a uma necessidade de descanso. (vii) Acesso aos serviços da saúde. A tele-medicina nem sempre é acessível e não está coberta pelos prestadores de seguro. Enfim sem acesso a profissionais médicos e terapeutas, muitos temem uma regressão nos ganhos físicos ou funcionais ou uma recaída em condições devido à falta de acesso a medicamentos ou equipamento médico.

O impacto do COVID-19 na saúde provocou mais ainda o sedentarismo, diante das medidas de isolamentos sociais. Este fato chamou a atenção de diferentes setores da sociedade para se mobilizarem na promoção da atividade física neste período. Faz-se necessário realçar que a inatividade física é considerada uma pandemia e foi responsável por 5 milhões de mortes por ano no

mundo (Pratt *et al*, 2019 & Kohl, 2012). E a associação de ambas pandemias COVID-19, sedentarismo e obesidade se caracteriza por estado de sindemia afetando ainda mais o risco de formas mais graves da COVID-19 (Hall *et al*. 2020; Matsudo *et al*, 2020; Pitanga & Pitanga, 2020).

O documento da Organização Mundial de Saúde para uma ação global da atividade física 2018-2020 – “More active people for a healthier world” de 2018 foi um avanço na fundamentação de diferentes programas nesta áreas. E o mais recente lançamento das diretrizes dessa organização foi em novembro de 2020. As diretrizes sobre atividade física e comportamento sedentário fornecem recomendações de saúde pública baseadas em evidências científicas em diferentes grupos, crianças, adolescentes, adultos, idosos sobre a quantidade de atividade física (frequência, intensidade e duração) necessária para oferecer benefícios significativos para a saúde e mitigar os riscos para a saúde. Esse guia avança nas recomendações sobre as associações entre comportamento sedentário e resultados de saúde, bem como para subpopulações, tais como mulheres grávidas e pós-parto, e pessoas que vivem com condições crônicas ou pessoas com deficiências.

Neste último grupo, a recomendação é que as pessoas sejam ativas e devem tentar as recomendações sempre que possível e na medida do possível. A atividade física pode ser desenvolvida como parte de recreação e lazer (jogos, jogos, desporto ou exercício planejado), educação física, transporte (mobilidade em cadeiras de rodas, caminhada e ciclismo) ou tarefas domésticas, no contexto do lar, educacional, ocupacional e comunitário. É importante proporcionar a todas as crianças, adolescentes e adultos com deficiência oportunidades e incentivos para participarem em atividades físicas adequadas à sua idade e capacidade, que sejam agradáveis, e que ofereçam variedade e segurança. A ideia é que todo movimento conta e alguma atividade física é melhor do que não fazer nenhuma. (WHO, 2020). Os documentos da Organização Mundial da Saúde podem beneficiar diferentes setores da sociedade, como governos, sociedade civil, ONGs e pessoas. Campanhas e Manifestos têm sido importantes veículos para uma maior conscientização das pessoas para uma tomada de ação.

Neste tema, o Manifesto Internacional para Promoção da Atividade Física no Pós-Covid: Urgência de uma Chamada para Ação (CELAFISCS, 2020) é um importante documento que foi lançado no 43o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, realizado em São Paulo em outubro de 2020, promovido pelo CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul). Este manifesto é uma convocação para todos os cidadãos, governantes e dirigentes de entidades privadas a um amplo movimento em favor de uma vida mais ativa e saudável, para que possam estar melhor preparados para a atual e futuras pandemias com características similares, ampliando-se os limites da solidariedade. E traz a mensagem que a pandemia exige que pensemos não só na segurança individual, mas também dos demais que nos cercam. Tão importante quanto a adoção de um estilo de vida mais ativo e a redução do comportamento sedentário no enfrentamento da pandemia da COVID-19, sobretudo, está na solidariedade entre todos, na busca por um mundo melhor, mais justo e mais saudável.”

O Manifesto consta de três documentos – a versão longa, com as evidências científicas, a versão curta e a chamada para ação. Esta também apresentada através da infografia. O manifesto é uma chamada para ação individual e social para promover um estilo de vida saudável. E estimula a promoção e priorização de diferentes setores da sociedade, como por exemplo, para (i) uma vida mais saudável através da sinergia de diferentes políticas públicas, (ii) desenvolver estratégias inovadoras, em consonância com as diretrizes do Plano de Ação Global em Atividade Física 2018-2-30 da OMS, (iii) o aumento dos estímulos e das oportunidades para uma vida mais ativa na escola, (iv) apoio aos grupos sociais específicos com foco nos estudantes, trabalhadores, idosos, mulheres, pessoas com deficiência e outros grupos minoritários e vulneráveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a pandemia exigiu mobilizações de diferentes setores da sociedade, tais como: governos, entidades civis, da ciência, da educação, da mídia, de grupos minoritários e vulneráveis, entre outros. O exercício da cidadania e dos direitos humanos têm sido cada vez mais conscientizados e exigidos nas diferentes camadas sociais. A sindemia, COVID-19, sedentarismo e obesidade é um desafio atual e nos próximos anos, mesmo depois da vacina.

## REFERÊNCIAS

BOSSUYT, M. Categorical rights and vulnerable groups: moving away from the universal human being. *George Washington International Law Review*. 2016, Vol. 48 Issue 4, p717-742. 26p

CARMO, C. M. *Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro*. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. August 2016 (64):201-203

CELAFISCS. Manifesto Internacional para Promoção da Atividade Física no Pós-Covid: Urgência de uma Chamada para Ação. Disponível em: [www.celafics.org.br](http://www.celafics.org.br). Acesso em 30 de nov. 2020.

LEBRASSEUR, A. *et al.* Impact of COVID-19 on people with physical disabilities: a rapid review. Elsevier. *Disability and Health Journal*. [www.disabilityandhealthjnl.com](http://www.disabilityandhealthjnl.com), 2020. (article in press).

ELIAS, N. *O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização*. Tradução de Ruy Jungmann: Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1993. V.2.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann: Jorge Zahar, 2ª ed. Rio de Janeiro, 1994. V.1.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Translated by Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70. 1999.

GOUDSBLOM, J. - *Fire and Civilization*. Penguin Books, Londres, 19943.

KENDAL, E. *et al.* Immediate and long-term implications of the COVID-19 pandemic for people with disabilities. *AJPH Perspectives*. Vol 110, n.12, p.1774-1779.

HALL G, LADDU DR, PHILLIPS SA, LAVIE CJ, ARENA R. A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? [published online ahead of print, 2020 Apr 8]. *Prog Cardiovasc Dis*. 2020;S0033-0620(20)30077-3.

KOHL HW, CRAIG CL, LAMBERT EV, INOUE S, ALKANDARI JR, LEETONGIN G. Physical Activity Series Working Group. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet*. 2012; 380(9838):294-305.

MATSUDO, V.; SANTOS, M.; OLIVEIRA, L.C.. Quarentena sim! Sedentarismo não! Atividade física em tempos de coronavírus. *Nutrição, saúde e atividade física*. 2020, 25(3): 116-20.

MABOLOC, C.R. Who is the most vulnerable during a pandemic? The social model of disability and the Covid-19 crisis. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics* 30(4), p. 158 – 161. 2020.

McNEILL, W. H. *Plagues and Peoples*. Anchor Books, New York, 1998.

NCPAD The National Center on Physical Activity and Disability. Disponível em: <https://www.nchpad.org>. Acesso em 10 de dez. 2020.

NCPAD The National Center on Physical Activity and Disability.COVID-19 Disability Community needs assessment report. Disponível em: [https://www.nchpad.org/fppics/COVID19%20Disability%20Needs%20Assessment%20Report\\_Final.pdf](https://www.nchpad.org/fppics/COVID19%20Disability%20Needs%20Assessment%20Report_Final.pdf). Acesso em 10 dez. 2020.

PITANGA FJG; BECK, CC; PITANGA, CPS. Inatividade física obesidade e COVID-19: perspectivas entre múltiplas pandemias. *Rev Bras Ativ Fis Saúde*. [published online ahead of Print], 2020.

PRATT M, Ramirez Varela A, Salvo D, Kohl HW, Ding D. Attacking the pandemic of physical inactivity: what is holding us back? *Br J Sports Med*. 2019; bjsports-2019- 101392.

RIMMER JH. Health promotion for people with disabilities: the emerging paradigm shift from disability prevention to prevention of secondary conditions. *Phys Ther*;1999; 79:495-502

ROCHA FERREIRA, M.B. O ser ánthropos: adaptabilidade, alteridade, diferenças e diálogo. Anais do Congresso da Sobama, p. 32-34, 2001.

THELWALL, M. & LEVITT, J. M. Retweeting COVID-19 disabilities issues: risks, support and outrage. El profesional de la información, e290216, v. 29, n. 2, 2020.

UN. United Nations. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/>. Acesso em 10 de dez. 2020.

WHO. Global actions plan on physical activity 2018-2030. More active people for a healthier world. World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/ncds/prevention/physical-activity/global-action-plan-2018-2030/en/>. Acesso em 8 dez. 2018.

WHO. Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em 10 dez. 2020.

# EDUCAÇÃO ACESSÍVEL PÓS- PANDEMIA: DO ENSINO REMOTO AO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

DÉBORA CRISTINA RICARDO<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo é paralisado pela pandemia do COVID-19, marcada pelo surgimento de um novo Coronavírus em 12 de dezembro de 2019. Em escala global, esse acontecimento vem desafiando e expondo não só as fragilidades dos sistemas de saúde, mas também dos sistemas educacionais. Decorrente das medidas de isolamento social, o impacto devido ao fechamento das escolas aos estudantes, segundo a UNESCO (2020), compromete 70% da população estudantil do mundo. Essa mesma Instituição aponta que 1.198.539.172 estudantes foram afetados por essa pandemia.

No Brasil, com a Lei nº 13.979, instituída em 6 de fevereiro de 2020, o governo iniciou as medidas de enfrentamento de emergência de saúde pública declarando quarentena e isolamento social em algumas áreas do país. A partir da expansão avassaladora da contaminação virótica, em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia global e, decorrente desse processo, em 17 de março de 2020, as escolas brasileiras foram fechadas. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Em abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP5/2020 possibilitando atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, retificando, portanto, o trabalho no sistema de Ensino Remoto Emergencial, o qual já estava sendo desenvolvido por inúmeras escolas. Somado a esse contexto, a Medida Provisória nº 934/20 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e Superior. Entre elas, houve a dispensa do cumprimento da obrigatoriedade dos duzentos dias letivos anuais. Em julho de 2020, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 11/2020, o qual orienta as realizações de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais a serem feitas de casa, no contexto da pandemia.

<sup>1</sup> Doutoranda da UFJF.



Em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040, a qual estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade, situação anteriormente reconhecida pelo Decreto Legislativo de 6 de março de 2020. A Portaria nº 1565 do Ministério da Saúde, de 18 de junho de 2020, teve como função a de estabelecer orientações gerais para, dentre outros aspectos, normatizar a retomada segura das atividades em nível local. Em seu Art. 1º, Parágrafo único, destaca que: “Cabe às autoridades locais e aos órgãos de saúde locais decidir, após avaliação do cenário epidemiológico e capacidade de resposta da rede de atenção à saúde, quanto à retomada das atividades” (BRASIL, 2020). A partir dessa determinação, estados e municípios elaboraram planos de enfrentamento à pandemia, embasados em um escalonamento dessa retomada, incluídas aí as relativas à educação básica e superior. Algumas cidades autorizaram o retorno de aulas presenciais em faculdades e rede privada, porém a grande maioria das escolas, sobretudo as públicas e da educação básica, permanecem fechadas, desenvolvendo atividades não presenciais.

Diante das decisões e das ações imputadas às escolas brasileiras, as instituições educacionais passaram a indagar sobre os impactos do distanciamento social nos processos singulares que se dão no território da educação. Com o advento da internet e a grandiosa era digital e tecnológica do século XX, soluções e inovações foram sendo formuladas, proporcionando ao indivíduo, por intermédio das interações virtuais, a construção do conhecimento coletivo sobrepondo-se ao individual. Essa evolução, intensificada no século XXI, permanece, visto que, virtualmente, a comunicação e a construção do conhecimento nunca pararam. A pandemia impôs o distanciamento físico – expressão mais adequada do que distanciamento social – coletivamente adotada. Essa nova forma de interação, fora dos muros das instituições de ensino, avultou a percepção de mazelas sociais apenas adivinhadas e agora substancializadas na precarização do acesso e na utilização de recursos e meios digitais tanto pela escola quanto por seus professores e alunos.

Diante das diferentes incertezas, os educadores observaram que o acesso efetivo aos alunos poderia se dar, de imediato, por intermédio das mídias sociais tão utilizadas por eles, através de seus telefones celulares. Segundo dados de pesquisa da PNAD<sup>2</sup> (2020), 79,1% dos brasileiros possuem internet em casa e, desses, 99,2% acessam-na pelo celular. No entanto, esse acesso está longe de ser a solução para a concretização das atividades não-presenciais. Estudos realizados pelo IBGE<sup>3</sup> (2020) e pelo CETIC<sup>4</sup> (2020) ratificam os desafios para esse ensino-aprendizado: casas sem espaço e sem saneamento básico; falta de equipamentos adequados para o estudo, como computadores, tablets e notebooks; problemas na conexão da internet, tanto estrutural como econômico; baixo índice de leitura dos alunos. Além disso, 83% dos professores ainda se sentem

<sup>2</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE.

<sup>3</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>4</sup> Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

despreparados para o ensino virtual. Em suma, inflamam a problemática educacional, em época de pandemia, tanto a falta de acessibilidade estrutural para todos quanto a falta de formação em educação digital dos professores.

A impossibilidade de os estudantes comparecerem presencialmente às salas de aula quebrou um modelo secular de ensino, tornando preponderante a prática do ensino remoto, o qual consiste tanto na ação de ensinar ou transmitir conhecimento em situação de distanciamento físico como também impor a ideia de vigilância do tempo, a qual ocorre dentro de um mecanismo disciplinar em relação a alunos, pais e professores. Em face desse quadro, é preciso, na maioria das vezes, um processo que se baseie no registro de evidências de desenvolvimento de atividades avaliativas e/ou uso de webconferências para ministrar as aulas, o que funciona como uma forma de monitoramento do uso do tempo, reforçando a lógica de controle rizomático (SARAIVA, 2010; SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Dentro desse cenário, este trabalho tem por justificativa a necessidade de se desenvolverem iniciativas inclusivas e acessíveis nas quais a tecnologia não seja utilizada como força de trabalho sem estruturação e sem limites – o que conduziria os envolvidos à exaustão – mas, sim, para conectar os atores da educação de maneira a produzir um crescimento individual e coletivo.

Diante desse contexto de incertezas e de desafios, o proposto artigo visa analisar o Ensino Remoto e propor um modelo de valorização e de individualização da aprendizagem do estudante através de competências e habilidades, em uma abordagem inclusiva e acessível do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA<sup>5</sup>.

## DESENVOLVIMENTO

Para permear os caminhos trilhados pelo estudo, utilizou-se a Análise do Discurso na perspectiva francesa, a qual estabelece a relação da língua com a ideologia, determinando o sujeito e os sentidos, formando discursos inconscientes (Pêcheux, 2008). Nessa perspectiva, a fim de construirmos nossa formação discursiva, fizemos uso de recortes dos discursos dos sujeitos num determinado momento e sob uma determinada circunstância histórico-social, o que acaba por abrir espaço para o não dito sem que, com isso, haja um fechamento definitivo dos sentidos. Para que isso ocorresse, o nosso corpus de análise foi desenvolvido em duas etapas: revisão sistemática e recorte de fragmentos.

Seguindo esse viés, iniciamos esta pesquisa com uma revisão sistemática, conceituada por ser o tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários (COOK, 1997). Para tanto, foi realizada uma pesquisa eletrônica utilizando a base de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO)

<sup>5</sup> A primeira definição de Desenho Universal para Aprendizagem surgiu no ano de 1984, em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos, no Center for Applied Special Technology (CAST), uma organização sem fins lucrativos formada por pesquisadores de educação para explorar novas tecnologias e proporcionar melhores experiências aos alunos com deficiência (CAST, 2017).

e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentro dessas bases, foram utilizados como termos de procura as palavras-chave: Educação e Ensino Remoto.

Foram selecionados artigos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: 1) artigos na língua portuguesa; 2) artigos publicados em 2020; 3) artigos que tivessem os termos Educação e Ensino Remoto em seus resumos. Foram excluídos artigos que não atenderam aos critérios supracitados. Seguindo essas categorias de inclusão, foram selecionados um total de sete (7) artigos. Sendo cinco (5) deles utilizando a base de dados da CAPES e dois (2) utilizando a base de dados SciELO.

Após a captação dos trabalhos publicados e selecionados, foi realizada uma leitura detalhada do conteúdo, buscando, com isso, analisar, por intermédio dos objetivos e dos resultados dos artigos selecionados, como a inclusão dos alunos e dos professores transitou, até o momento, dentro da modalidade de Ensino Remoto. Os objetivos dos artigos analisados foram marcados por verbos como: analisar, compreender, investigar, apresentar, propor e demonstrar. Esses vocábulos nos mostraram uma busca intensa de pesquisadores por respostas ao novo modelo de ensino-aprendizado que, temporariamente, foi estabelecido. Independente dos objetivos apresentados e dos caminhos percorridos nos artigos analisados, são os resultados que irão delinear a definição pela qual o Ensino Remoto vem se constituindo enquanto modalidade, além de demonstrar os nossos objetos discursivos, os quais farão parte do escopo desta análise.

Num movimento de leitura em espiral, foi estabelecido cada fragmento através do resultado de cada artigo. Em seguida, houve a marcação dos adjetivos. Os valores ideológicos e socioculturais assumidos pelo locutor são disseminados pelo uso da classe dos adjetivos, uma vez que eles não têm sentido completo em si, necessitando, sempre, do substantivo, para, assim, comporem a significação (SILVA, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013). Essa classe gramatical estabelece com o substantivo uma relação de transmutação de tempo, de espaço, de matéria, de propriedade e de procedência. Dessa forma, sua significação é capaz de persuadir e de manipular, pois aflora fenômenos subconscientes, realidades criadoras e individualidades. Com isso, revela características relevantes da verdade apresentada, tendo, assim, papel fundamental como formador no enunciado (CUNHA; CINTRA, 1985; NEVES, 2000; SILVA, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013).

A partir da formação dos fragmentos, numa próxima leitura, novamente em espiral, marcaremos os adjetivos para formar, com esta análise, os que iremos chamar de “termos-chave” (Quadro 1), os quais são sentidos de significados coletivos que serão vistos como memórias discursivas.

Quadro 1 - Construção dos Termos-Chave

A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. CAPES.	
Resultados	Termos-chave
Fragmento 1: As análises evidenciaram o reforço de mecanismo <i>disciplinares</i> , o crescimento das desigualdades, algum otimismo com os efeitos <i>de longo prazo</i> e a intensificação do trabalho <i>docente</i> , associando tudo isso à possibilidade de <i>contracondutas</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reforço de mecanismos <i>disciplinares</i>;</li> <li>- efeitos <i>de longo prazo</i>;</li> <li>- intensificação do trabalho <i>docente</i>.</li> </ul>
Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições de ensino remoto emergencial. SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. CAPES.	
Resultados	Termos- chave
Fragmento 2: Os resultados evidenciaram o lugar da escola na vida <i>do aluno</i> e apontaram para o papel dessa instituição <i>social</i> como <i>espaço coletivo de resistência político-pedagógica e mediadora dos processos de humanização</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escola na vida <i>do aluno</i>;</li> <li>- instituição <i>social</i>;</li> <li>- <i>espaço coletivo de resistência político-pedagógica</i>;</li> <li>- mediadora dos <i>processos de humanização</i>.</li> </ul>
Ensino Remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. SHIMAZAKI, Elsa Midorii; MENEGASSI, Renilton José; FELLINI, Dinéia Ghizzo. CAPES.	
Resultados	Termos- chave
Fragmento 3: Os resultados, subsidiados pelas teorias Histórico-Cultural e Dialogismo em linguagem, demonstram: a) o ensino <i>remoto</i> é um desafio na preparação <i>de aulas</i> ; b) alguns alunos <i>vulneráveis</i> economicamente não acessam atividades <i>remotas</i> ; c) há alunos sem auxílio <i>parental</i> para os estudos; d) existem dificuldades <i>de compreensão</i> e <i>de interpretação</i> dos enunciados; e) sem contato social escolar, o isolamento afeta o desenvolvimento <i>linguístico</i> e <i>social</i> dos surdos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ensino <i>remoto</i>;</li> <li>- desafio na preparação <i>de aulas</i>;</li> <li>- alunos <i>vulneráveis</i>;</li> <li>- atividades <i>remotas</i>;</li> <li>- sem auxílio <i>parental</i>;</li> <li>- dificuldades <i>de compreensão</i> e <i>de interpretação</i>;</li> <li>- o isolamento afeta o desenvolvimento <i>linguístico</i> e <i>social</i>.</li> </ul>
Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes públicas e privadas sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus. MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. CAPES.	
Resultados	Termos-chave
Fragmento 4: Os resultados indicam que as condições de acesso e aprendizagem não são as mesmas e que o ensino <i>remoto</i> é diferente quando avaliado por estudantes. Logo, as medidas que estão sendo implementadas no período da pandemia poderão aprofundar o quadro <i>de exclusão</i> e <i>de segregação</i> de parte significativa <i>dos estudantes</i> , a exemplo das desigualdades <i>de condições de estudo</i> e de <i>desenvolvimento humano</i> , como sempre existiu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ensino <i>remoto</i>;</li> <li>- quadro <i>de exclusão</i> e <i>de segregação</i>;</li> <li>- parte significativa <i>dos estudantes</i>;</li> <li>- desigualdades <i>de condições de estudo</i> e de <i>desenvolvimento humano</i>.</li> </ul>

Ciência na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. ALVES, J.; DE FARIA, B.; LEMOS, P. <i>et al.</i> CAPES.	
Resultados	Termos-chave
Fragmento 5: A plataforma e a metodologia adotadas permitiram uma <i>boa</i> interação entre os sujeitos, bem como proporcionou que os estudantes adquirissem competências para interpretar a complexidade <i>do momento atual</i> , por meio do desenvolvimento de conhecimentos <i>indispensáveis</i> à formação de opinião e ao enfrentamento do vírus.	- <i>boa</i> interação; - complexidade <i>do momento atual</i> ; - desenvolvimento de conhecimentos <i>indispensáveis</i> .
Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. GUSSO, H.; ARCHER, A.; LUIZ, F. <i>et al.</i> SciELO.	
Resultados	Termos-chave
Fragmento 6: Diretrizes baseadas em uma concepção de Ensino Superior orientada para o desenvolvimento da capacidade de atuação <i>profissional</i> (em oposição à transmissão de conteúdo) assim como variáveis que interferem no processo <i>educacional</i> .	- capacidade de atuação <i>profissional</i> ; - interferem no processo <i>educacional</i> .
Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. APPENZELLER, S.; MENEZES, F.; SANTOS, G. <i>et al.</i> SciELO.	
Resultados	Termos-chave
Fragmento 7: Foi constatado que os anos <i>iniciais</i> do curso apresentam a <i>maior</i> proporção de <i>alunos com dificuldades</i> , embora, em todos os anos, os discentes tenham relatado alguma dificuldade. Os principais problemas identificados foram: internet <i>instável</i> e/ou apenas acesso por redes <i>móveis</i> . Verificou-se, ainda, que os alunos tinham <i>maior</i> dificuldade em acompanhar as atividades <i>síncronas</i> . A maior parte dos alunos mencionou que acompanhava as aulas por computadores e notebooks, mas, muitas vezes, estes eram compartilhados com outros membros <i>da família</i> . Alguns estudantes apontaram também que, muitas vezes, não conseguiam acompanhar o curso por falta de aparelhos ou de acesso à internet. Nesse caso, computadores e chips <i>de celular e para uso em tablets</i> eram emprestados aos alunos. Houve orientação aos professores para adequação das ferramentas <i>pedagógicas</i> utilizadas.	- os anos <i>iniciais</i> ; - <i>maior</i> proporção de <i>alunos com dificuldades</i> ; - internet <i>instável</i> ; - apenas acesso por redes <i>móveis</i> ; - <i>maior</i> dificuldade em acompanhar as atividades <i>síncronas</i> ; - computadores e notebooks, compartilhados com outros membros <i>da família</i> ; - chips <i>de celular e para uso em tablets</i> eram emprestados aos alunos; - eram <i>emprestados</i> ; - adequação das ferramentas <i>pedagógicas</i> utilizadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 apresenta o resultado de todos os artigos pesquisados. Nele, foram feitas marcações dos adjetivos e de sua relação direta com os substantivos. Nessa conexão, foi possível retratar a memória discursiva e, por intermédio dela, definir o ensino no contexto educacional e social.

Os adjetivos na formação dos “termos-chave” permitiram-nos perceber, por intermédio dos discursos dos sujeitos, seus posicionamentos a partir das medidas de isolamento social adotadas para reduzir a contaminação. No caso da educação, ocorreu a paralisação das atividades presenciais,



as quais foram transportadas para os meios digitais em um modelo de ensino remoto. Nesse cenário, passa a protagonizar, na educação dos personagens, os alunos e os professores, ambos de maneira individual, tentando traçar caminhos para uma educação adequada. O primeiro tenta a inclusão a fim de conseguir aprender; o segundo busca, na sua formação, as capacidades e as habilidades com o intuito de conseguir construir um ensino-aprendizado pleno para o novo modelo vivenciado por todos.

Na temática analisada, pode-se perceber, dentro do novo contexto virtual de aprendizagem, que se por um lado, a tecnologia potencializa a relação do sujeito com o meio, ampliando as estratégias pedagógicas, a memória da vivência do presencial e atualizando as relações já estabelecidas; por outro, quando colocada como eixo central para diretrizes das práticas pedagógicas, despota bases fundamentais já estabelecidas no modelo presencial, tais como: reorganização e ressignificação da cultura escolar e a formação de professores. O ensino remoto, nesse cenário, passa a demonstrar, dentro do ambiente da web, a fragilidade das condições de vida dos professores, dos alunos e de seus familiares. Isso tudo ocorre em relação ao acesso às atividades e à realização delas num ambiente de ensino-aprendizagem adequado. Com isso, é reconhecido o papel social da instituição escolar e, sobretudo, da sua importância na formação humana (SOUZA; DAINEZ, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Sendo assim, a falta de contato social escolar afetou o desenvolvimento dos alunos, pois eles foram atingidos por dificuldades de acesso à internet e/ou acesso a ela somente por redes móveis. Com a vulnerabilidade econômica de muitos deles, não houve o acesso às aulas. Além disso, houve a dificuldade de acompanhar atividades síncronas, pois a maior parte dos estudantes tinham que assistir às aulas por meio de computadores ou de notebooks que eram divididos com outros membros da família. Também houve a falta de auxílio parental, as dificuldades de compreensão e de interpretação dos enunciados. Tudo isso acabou por aprofundar a exclusão e a segregação de uma grande parte dos estudantes, demonstrando a desigualdade de condições de estudo, a qual, infelizmente, sempre existiu (SHIMAZAKI; MENEGASSI, FELLINI, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020; APPENZELLER *et al.*, 2020).

Junto a esse contexto, encontra-se a figura do docente, o qual passa a ter que se capacitar e a trabalhar sem pausa, com disponibilidade diária quase que absoluta para o planejamento de conteúdo e para a correção de atividades. Dessa forma, ele precisa estar presente em plataformas digitais, gravar *videoaulas*, participar de web conferências e/ou *lives* com os alunos e com a gestão das instituições escolares. Ele também precisa participar de grupos de *WhatsApp*, atendendo aos alunos, à gestão escolar e aos pais que tentam aprender a serem tutores educacionais de seus filhos. Além disso, ainda há o preenchimento de diários online e físicos, o que demonstra um excesso de trabalho para além da carga horária contratada (ALVES *et al.*, 2020; GUSSO *et al.*, 2020).

Na análise, foi possível perceber o sofrimento dos alunos que não estão habilitados ao ensino remoto via web. Nesse contexto, eles sentem falta da socialização vivenciada no âmbito do ensino escolar presencial, além de, muitas vezes, não possuírem estrutura física, socioeconômica,



emocional, familiar e/ou psicopedagógica. Tais elementos apontam para um quadro de exclusão e de segregação, deixando clara a desigualdade de condições de desenvolvimento humano e de estudo desses indivíduos.

É importante também destacar a necessidade de um maior debate sobre a formação de professores, impossível de se pensar em meio à pandemia, pois sua capacitação e seu trabalho tornaram-se exaustivos dentro das adversidades, das preocupações e das incertezas diárias, além da ânsia em querer acertar o máximo possível. No entanto, podemos dizer que os professores, em suas formações individualizadas, aproximaram-se do aluno nativo digital, havendo, assim, uma maior conexão do professor com as tecnologias de comunicação, o que possibilitará uma formação mais tecnológica. Foi possível, também, as famílias conhecerem melhor a organização educacional dos seus filhos e o trabalho dos professores, o que poderá, futuramente, no pós-pandemia, permitir-nos não a adoção do ensino remoto, já que esse modelo aparentemente não atenderia às necessidades educacionais, mas desenvolver meios de comunicação para que as conexões estabelecidas não sejam perdidas.

Como o ensino virtual ou online, em sua maioria, necessita de um ambiente virtual de aprendizagem, gestores e professores, em um primeiro instante, acharam que a Educação a Distância (EAD) seria o modelo que iria melhor se adequar à situação. No entanto, a EAD é uma modalidade desenvolvida dentro de um sistema estruturalista com atividades assíncronas e síncronas, havendo uma equipe normalmente formada por muitos profissionais: designer Instrucional, pedagogos, designer gráfico, audiovisual, tutores, entre outros. No ambiente virtual, o professor adiciona o seu conteúdo, o qual será trabalhado por uma equipe a qual visa aos objetivos do curso, ao público-alvo e a quantas vezes os materiais disponibilizados serão replicados. Na maioria das vezes, o professor não tem uma formação em recursos digitais; porém, com o suporte técnico que a gestão do sistema EAD proporciona, nem lhe são cobradas habilidades e competências na área digital.

Se entendermos a similaridade dos conteúdos, neste cenário, seria necessário que os docentes tivessem uma formação para a educação digital que não seja somente ligada a um aparato contemporâneo que se resume ao uso de hardware, software, redes de comunicação ou o uso de pensamento computacional. Tal formação precisa ser compreendida como um relacionamento entre atores humanos e diferentes tecnologias em comunicação direta, indo além do uso de ferramentas. Isso, na verdade, consistiria em uma apropriação no sentido de atribuição de significados unidos a competências específicas, como as digitais, as didáticas e as relacionadas à área específica na qual o professor foi formado e atua.

Dentro desse processo, existe um contínuo dimensionamento que acontece desde o ambiente de sala de aula, num contexto de ensino-aprendizado presencial, o qual pode ser enriquecido com diferentes tecnologias digitais e redes de comunicação, até o desenvolvimento de uma educação totalmente online e digital, tendo, então, uma variação tanto de frequência quanto de intensidade das tecnologias e das redes de comunicação necessárias para tanto. A aliança entre

essas diferentes dimensões é que irá trazer uma complementaridade e uma riqueza ao ensino-aprendizado. Essa busca pela educação digital por professores e alunos nos mostra que, apesar da existência de uma sociedade digital tão anunciada por tantos autores (CASTELL, 2011, 2013; KENSKI, 2010; LÉVY, 2010; MATTAR, 2013) durante tanto tempo, ela não faz parte da nossa realidade educacional. Essa percepção sobre a realidade nos é dada por uma mudança imposta a todos, uma situação de “guerra” em que o ensino remoto emergencial nos direcionou ao alinhamento com a educação digital, levando-nos a repensar metodologias e práticas e a forjar uma nova relação discursiva entre educação e sociedade.

Entendendo que o discurso é efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2008) e que o momento atual nos leva a pensar a educação dentro de três aspectos: INCLUSÃO, INTERNET E REDES SOCIAIS, essa reflexão nos orienta a uma ressignificação da concepção de ensino-aprendizado conduzido por metodologias tradicionais de gestão escolar e gestão da sala de aula para um modelo no qual o aluno torna-se autônomo, gerenciador do seu tempo e gestor de ideias, traçando uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da produção de conhecimento através da circulação de inúmeras informações (DIAS; COUTO, 2011). Efetivamente, professores passam a ser mediadores, e ambos, docentes e estudantes, passam a fazer parte do mesmo espaço das redes sociais e da internet. Entretanto, dessa vez, isso ocorre não só por uma questão de comunicação um com o outro, mas também para ensinar e aprender. Esse espaço, configurado pelo acesso e pela circulação na internet e nas redes sociais, já, há bastante tempo, é meio de aprendizado para os nativos digitais (os estudantes), apresentando-se de forma bastante intensa no dia a dia deles. Nesses ambientes virtuais, eles transitam com uma liberdade maior do que a dos professores. Apesar disso, tanto as mídias quanto a sua utilização como ferramenta educacional têm sido renegadas, muitas vezes, por muitos docentes. Isso talvez ocorra pela falta de controle do que se aprender e como se aprender, limites que são, diversas vezes, muito bem traçados pelos profissionais da educação no ambiente escolar e fluidos dentro desse contexto de internet, de redes sociais e de inclusão.

A educação contemporânea é constituída de sujeitos que, muitas vezes, não se importam com a verdade científica, prática, objetiva, dura, concreta, dentro de um processo material de que tudo sabe. O indivíduo que se constitui sujeito é aquele capaz de compartilhar e confrontar saberes através de meios digitais, passando a determinar os caminhos da sociedade e da história através da internet e das redes sociais. Esse processo sócio-histórico tem início com a criação da internet e com o advento da globalização, baseando o saber contemporâneo na divulgação da informação de forma massiva e na produção de conhecimento de forma subjetiva e individualizada, propiciando, assim, uma nova concepção de ensino-aprendizagem (DIAS; COUTO, 2011).

Nesse processo, imposto e impulsivo, as “coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 2008) devem ser construídas por intermédio de novas formas de constituição, formulação, circulação, processo de produção e divulgação da informação, o que gera diferentes conhecimentos subjetivos e individuais (ORLANDI, 2001). Estudantes e professores estão aprendendo a aprender, fora da escola formalista que

se baseia na memorização, na construção do saber dentro de um espaço estabilizado, administrado através de regras, normas e técnicas, já com o detentor do saber definido, em uma proposição extremamente interligada à ciência homogênea e lógica. Este novo aprender está dentro do universo do não logicamente estável, que entrelaça o transmitir, o aprender e o ensinar (DIAS; COUTO, 2011).

Nesse cenário educacional do ensino remoto, o aluno deve ser um agente transformador da sociedade, sendo capaz de identificar problemas e apresentar soluções, num ambiente escolar constituído de espaços privilegiados para os debates sobre ações individuais e coletivas dos sujeitos no exercício da cidadania. A escola, ao oferecer esses espaços, consegue direcionar o aluno para ser tornar protagonista social dentro de uma formação sujeito-cidadão. Dentro desse espaço, é necessário que haja uma aprendizagem significativa com a qual os atores principais estejam em harmonia. Assim sendo, o professor precisa se capacitar para lidar com a educação digital; os alunos necessitam de mediação para saber usar a tecnologia para produzir conhecimento e a estrutura escolar precisa deixar de focar em conteúdos e em organizações curriculares. Para isso, a escola precisa se desatrelar do modelo de detentora e de difusora do saber constituído e começar a focar na formação do sujeito através do conhecimento individualizado de seus estudantes, tratados e valorizados em suas potências, capacidades, habilidades e competências. Esse novo posicionamento do indivíduo perante as formas de ensino-aprendizado pode modificar a sociedade de maneira considerável, dentro de uma visão ampla de acessibilidade e de inclusão.

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) vem ao encontro do novo posicionamento do indivíduo, pois é definido como um modelo de aprendizagem que visa à inclusão dos estudantes com desenhos de ambientes e currículos flexíveis, procurando soluções individualizadas e inovadoras através dos conhecimentos prévios, das potencialidades, capacidades e habilidades para o acesso ao conhecimento. Configura-se como uma aprendizagem progressiva na qual o importante é auxiliar o estudante a “aprender a aprender”, de maneira que o aprendizado implícito ocorra de fato.

Dentro dessa perspectiva, o DUA se constitui como uma mudança na forma de pensar a prática educacional, fundamentando-se na concepção de que o cérebro aprende através de três tipos de redes neurais. O DUA tem como princípio básico o de que o cérebro de cada indivíduo é único e que irá se moldando em relação à aprendizagem de diferentes estilos, ritmos e modos. Tendo isso em vista, para aprender algo, utilizamos três redes neurais: Reconhecimento (aprender “o quê”); Estratégia (aprender “o como”) e o Afeto (aprender “por quê?”).

A Rede de Reconhecimento é responsável pela identificação das informações, auxilia e entende as informações, ideias e conceitos. Além disso, ela possibilita darmos significado aos padrões que vemos, identificando, entendendo e processando as concepções, os princípios e as informações adquiridas pelos canais sensoriais. A rede de Estratégias, além de processar as informações, é especializada em, através do supervisionamento dos padrões mentais e motores, planejar, executar e monitorar ações e habilidades. Para completar os princípios, temos a Rede Afetiva, a qual é responsável pelo engajamento no aprender, sendo especialista em estimular o interesse no

aprendizado através de avaliações padrões para conceder um sentido emocional (VYGOTSKY, 1962; ROSE; MEYER, 2014; CAST; UDLCENTER, 2016). Tendo isso em vista, compreender como o cérebro sistematiza o aprendizado permite uma melhor transformação da informação em conhecimento (ROSE; MEYER, 2014; BURGSTALLER, 2015; CAST, 2016; RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017).

A informação usual é a de que somos uma sociedade da informação, da tecnologia, do digital e, em se tratando da educação, é preciso lembrar que informação e conhecimento não possuem o mesmo significado. As relações com a tecnologia, com o digital e com a informação trazem a relação inevitável com a quantidade. Entretanto, para o conhecimento, o que importa é a produção e a relação que estabelecemos entre o conteúdo apreendido, o mundo e o pensamento, resultando em sua compreensão. Infere-se, aqui, o significado que o conhecimento estabelece com a sociedade (ORLANDI, 2014).

Paralelamente a isso, é preciso observar que vivemos no mundo da quantidade e do excesso: números, estatísticas, porcentagens, tudo isso são medidas de valorização social. No entanto, o excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois esse exagero satura a relação do apreendido, do pensamento e do mundo, não deixando espaço para a descoberta e para as dúvidas. Na maior parte do tempo, temos mais informações do que necessitamos para a produção de conhecimento (ORLANDI, 2016).

O conhecimento se constitui através da incompletude, do inacabado e da sua inexatidão. A circulação da informação, numa sociedade informatizada, trabalha no contexto do imaginário completo, do estabelecido, do preciso, melhor ainda do exato. A saturação e a imobilidade, na maioria das vezes, andam juntas. “As informações excedem e ao mesmo tempo não bastam, porque a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber e a experiência” (ORLANDI, 2017, p. 71). A educação só alcança seus objetivos sócio-político-históricos em relação aos sujeitos pela formação que está sempre investida na construção do conhecimento, porém não apenas como mero instrumento, mas, certamente, como parte do próprio processo de constituição do saber, da sua compreensão, da sua interpretação e do seu significado (ORLANDI, 2016). Essa significação vem assumindo um viés econômico desde os anos 1990, o que ocorre por causa da criação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa), o qual é um instrumento de verificação internacional de avaliação educacional, tendo potencializado o peso político hegemônico da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa consegue alinhar, dentro de um mesmo modelo global, a política, a economia e a educação, contribuindo para uma ressignificação das políticas educacionais através do alinhamento delas às demandas do mercado de trabalho (PEREIRA, 2018).

Para Dale (2004) e da Silva Pereira (2018), o Pisa funciona como uma estratégia político-ideológica para adaptar os sistemas educacionais aos padrões empresariais através da formação por competências e habilidades, o que garantiria um mecanismo de coesão e de adaptação social. O Brasil, nesse contexto, tem seguido a tônica de crescimento econômico e competitividade num mundo global e da sociedade do conhecimento, sendo

o único país da América Latina que participou de todas as edições desde 2000, tornando-se um ator global e local de difusão das concepções e análises do Programa para a região. Tal situação amplia-se com a participação brasileira, em 2007, no programa de engajamento ampliado da OCDE que, em 2012, alçou o país à condição de parceiro-chave da organização. Neste movimento, desde 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) participa como membro associado do Conselho Administrativo e de Governo do Pisa, e desde 2013, o Brasil é o único país não-membro da OCDE que ocupa uma das três vice-presidências desse espaço de formulação e deliberação das questões político-operacionais do programa (PEREIRA, 2018, p. 123).

A proposta da construção desse modelo político-econômico influencia diretamente nas políticas educativas uma vez que vincula a aquisição de competências e habilidades ao crescimento econômico do país de maneira linear e intencional. Segundo Pereira (2019), essa vinculação acaba por intensificar as avaliações externas como mecanismo de controle da qualidade educacional. Isso traz visibilidade ao Brasil quando assume o compromisso com a OCDE de cumprir um acordo de cooperação em 2015, no qual

Tais compromissos estão materializados no aprofundamento da avaliação externa como mecanismo de controle da educação básica pública subordinada aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, sobretudo, sua reformulação e criação da Avaliação Nacional de Alfabetização e da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Prova Brasil, da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, da adoção do Pisa como instrumento externo de referência, alçando-o como política de Estado no interior do Plano Nacional de Educação (PEREIRA, 2019, p. 21).

O Pisa não tem o objetivo de desenvolver testes ligados diretamente ao currículo escolar. Entretanto, para alcançar um resultado positivo nessa avaliação, existe uma tendência a se montar uma estrutura curricular educacional que atenda às principais temáticas trabalhadas no exame. Um exemplo disso é a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ocorreu no ano de 2017, no sistema educacional brasileiro. Depois de muitos debates acirrados e críticas, “ela passa a ser obrigatória na elaboração de currículos, materiais didáticos, formação de professores e elaboração de avaliações em larga escala nacionais” (PEREZ, 2018).

Essa concepção de educação assenta-se em quatro eixos, a saber: i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares; porém, úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade (PEREIRA, 2018, p. 111).

Ponto chave dessa discussão, a reforma na BNCC tem sua origem na Lei Nº 13.415/2017, decorrente da medida Provisória 746/2016, a qual alterou a LDB, culminando na edição da Base



Nacional Comum Curricular de 2017, apresentada como um documento normativo que define as “aprendizagens essenciais” dentro de “itinerários formativos” em que o estudante tem duas disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos de duração do Ensino Médio, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. Os demais conteúdos curriculares foram distribuídos em áreas de conhecimento, cabendo aos jovens a livre escolha desses conteúdos de acordo com seus projetos futuros de vida. Esse protagonismo prematuro no processo de escolarização do jovem, e que irá determinar seu projeto de vida, é muito difícil de ser mediado pelos professores e gestores e até mesmo pela família, o que se deve pela falta de conhecimento das competências e habilidades deste indivíduo ao longo da sua vida estudantil. Deixa-se, assim, a grande maioria desses jovens à mercê das necessidades do mercado de trabalho e de suas situações socioeconômicas, voltando, com isso, à antiga dicotomia entre a formação intelectual e a formação braçal.

A BNCC objetiva o saber em competências e habilidades, entendidas como: competências “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9).

O que não se pode deixar ofuscar nesse processo é a importância de os profissionais de educação utilizarem estratégias para que o ensino-aprendizado mantenha o foco maior no conteúdo e no desenvolvimento cognitivo mais do que no mecanicismo dos procedimentos e na prevalência dos aspectos socioeconômicos. Com isso, seria possível contribuir efetivamente para a formação de um cidadão, o qual, conseqüentemente, conseguiria se posicionar no mundo do trabalho.

A BNCC, sem sombra de dúvidas, é formativa, porém não poderia retroceder ao processo do “preariado”, no qual a camada média do proletariado urbano é constituída por jovens-adultos altamente escolarizados, mas com inserção precária nas relações de trabalho e na vida social. Para que isso não ocorra, é necessário haver a magnitude do conhecimento, a qual não se obtém através da definição do conteúdo que se irá aprender e do determinismo de como será aprendido, mas, certamente, através de uma construção gradativa e consciente do saber, conhecendo, em detalhes, pontos positivos e negativos do público-alvo, no caso, o estudante. O professor precisa, antes de planejar o conteúdo a ser ministrado, ter em mente os objetivos a serem alcançados e a maneira como se dará o ensino. Ele necessita conhecer os alunos. Porém, isso não deve acontecer através de números, mas, sim, por intermédio das competências e habilidades dos discentes. O docente deve fazer isso não através de análise de turmas e de avaliações em massa, mas, sim, do conhecimento individual que tem de cada um dos seus alunos.

O Desenho Universal de Aprendizagem, nos seus três princípios básicos, os quais já foram apresentados anteriormente, atendem à heterogeneidade e aos diferentes estilos de aprendizagem, fazendo com que as habilidades e as competências cognitivas de qualquer discente, com ou sem deficiência, possam ser melhoradas e aperfeiçoadas. Esses princípios podem ser aplicados em todos os níveis educacionais, possibilitando um desenvolvimento e um amadurecimento cognitivo maior,



auxiliando na autonomia dos estudantes desde muito cedo (ROSE; MEYER, 2006; RICARDO, SAÇO; FERREIRA, 2017).

Na relação com o conhecimento, não pode haver uma negação do sujeito na objetivação do saber. Portanto, o processo formativo precisa tornar o conhecimento em objeto, uma ferramenta da qual o indivíduo se apropria, tornando-se competente e hábil para agir diante das situações que venham a se apresentar em sua vida social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do efeito de que toda ação gera uma reação igual ou contrária, seguindo a terceira lei de Newton, as escolas vivem um aprendizado baseado em explicações lineares, não se dando importância a ações não-lineares nas quais pequenas modificações podem gerar grandes efeitos e causar dificuldade de entendimento. Tem havido, na pandemia, a necessidade de se conhecer os estudantes como indivíduos, a fim de serem criadas estratégias novas de ensino. Entretanto, a única coisa que as escolas tinham a respeito dos alunos eram os dados pessoais deles relativos a documentos, ao endereço e a notas. Isso deixa clara a urgência de se utilizar um modelo de aprendizagem dentro de uma concepção de acessibilidade, a fim de romper barreiras e servir para a equiparação de oportunidades. Com isso, seria garantido um ensino diferenciado que combinaria diferentes estratégias. Com elas, o estudante seria capaz de diversificar, de transformar apresentação e representação de conteúdos em demonstração do que aprendeu em diferentes meios de ações.

No aspecto educacional, o amadurecimento de boa parte dos alunos e professores – no uso das tecnologias e dos diferentes meios de aprendizagem utilizados no Ensino Remoto – possibilitou uma abertura para o modelo do Desenho Universal de Aprendizagem. Isso ocorre porque o DUA faz uso de diferentes metodologias e de múltiplos recursos a fim de alcançar suas diretrizes e seus princípios, procurando, sempre que possível, por soluções individualizadas e inovadoras. Nesse contexto, aumenta o impacto da educação inclusiva e amplia o conceito de instituição educacional, a qual reconhece e torna viáveis as diferenças de aprendizagem entre os estudantes. Isso tudo acaba por estimular os discentes e os docentes a aprenderem a fazer uso de requisitos característicos da educação contemporânea do Século XXI, em especial as tecnologias atuais.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. *Internet chega a 79,1% dos domicílios do país*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. *Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 04 set. 2020.

ALVES, J. N. *et al.* Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. *Revista Thema*, v. 18, p. 184-203, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1850>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ANDI. *Famílias com crianças e adolescentes são mais afetadas pela pandemia no Brasil, diz pesquisa do UNICEF*. Disponível em: <<https://www.andi.org.br/pauta/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-mais-afetadas-pela-pandemia-no-brasil-diz-pesquisa-do>>. Acesso em: 04 set. 2020.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: Estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, p. 1-6, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022020000500201&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022020000500201&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Disponível em : <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE – *Parecer CNE/CP5/2020*. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia de Coronavírus*. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 934 de 1 de abril de 2020*. Diário Oficial da União. Disponível em : <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BURGSTHALER, Sheryl E. *Universal design in higher education: from principles to practice*. 2. ed. Harvard, 384 p., 2015.

CAST. *About universal design for learning*. 2016. Disponível em: <<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COOK, D. J. Systematic reviews: Synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of Internal Medicine*, v. 126, n. 5, p. 376. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9054282/>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, Dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322011000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUSSO, H. L. *et al. Ensino superior em tempos de pandemia: Educação e Sociedade*, v.41, p. 1-26, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

INEP. *Exame Nacional de Ensino Médio – Documento Básico*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual*. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2020.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Cultural, 2013.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. P. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes públicas e privadas sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield: *CAST Professional Publishing*, 2014.

UNESCO. *Impacto da COVID na Educação*. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Org.). *Discursos sobre a inclusão*. p.148-160. Niterói: Intertexto, 2014.

REIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Org.). *Discurso e texto*. Campinas: Pontes, 2001.

REIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Org.). Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista Latino-Americana de Estudos de Discursos*, v. 6, n. 2, p. 68-80, 2016. Disponível em: <<http://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/231/229>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 82- 96.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse?. In: *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Tradução de Eni Orlandi. 4. ed. p. 73-92. Campinas: Pontes, 2014.

PESQUISA sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC KIDS Online. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SARAIVA, K. *Educação a Distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2010.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, K. A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilton José; FELLINI, Dinéia Ghizzo. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa/article/view/15476>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições de ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING – UDL. Guidelines – version 2.0. 2014. Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 15 nov. 2020.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962. Disponível em: <[instructionaldesign.org/theories/social-development/](http://instructionaldesign.org/theories/social-development/)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

# INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

ELIAMAR GODOI<sup>1</sup>LETÍCIA DE SOUSA LEITE<sup>2</sup>LÚRIAN KÉZIA LEITE GUIMARÃES<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Diferente das necessidades de outras deficiências, a necessidade do surdo é linguística, o que requer todo um aparato formativo, bilíngue e interdisciplinar, envolvendo basicamente questões de uso de duas línguas, sendo a Libras a primeira, e a modalidade escrita da língua portuguesa, a segunda. O contexto educacional bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) é o contexto ideal para se organizar os processos de ensino e aprendizagem do surdo (GODOI; LEITE, 2019).

A partir dessas considerações, o processo de inclusão do aluno surdo demanda conhecimento sobre as implicações da surdez e seus impactos na aprendizagem de tais sujeitos. Para tanto, depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema da educação. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo educativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos.

Na perspectiva inclusiva, as especificidades identitárias e culturais dos surdos são aspectos importantes a serem considerados. Nogueira (2015) defende que os alunos surdos fazem parte de contextos sócio historicamente complexos, multilíngues e multimodais e, portanto, as múltiplas trajetórias de constituição cultural e linguística desses alunos precisam ser levadas em conta no ensino e aprendizagem de línguas.

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFU.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFU.

<sup>3</sup> Professora Doutora da UFU.



cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Martins e Machado (2009) discorrem sobre a necessidade de levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente, isso demanda que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras. Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades educativas.

As discussões em torno dos direitos humanos dos alunos surdos à educação bilíngue são recentes, e só passaram a ser amplamente disseminadas a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo *status* linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Entendemos que esse ambiente de ensino é fundamental para garantir ao surdo as condições linguísticas necessárias para a aprendizagem de línguas. A esse respeito, Godoi (2019, p. 2) esclarece que “a articulação e trabalho em equipe na escola inclusiva se mostra fundamental para o sucesso da inclusão e da atuação do AEE”.

A partir dessas considerações, os pressupostos da educação inclusiva para os surdos consideram o seu direito bilíngue norteando todo o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, assumimos como objetivo geral do presente estudo, analisar os fundamentos legais que embasam os direitos humanos para a educação bilíngue dos alunos surdos. Especificamente, buscamos apresentar, ainda que de maneira sucinta, o estado da arte dos estudos referentes às interfaces da tríade ensino de línguas, AEE e alunos surdos. Essa análise se fez necessária no intuito de investigar como esse direito à educação bilíngue tem sido contemplado nas pesquisas com efetivação de prática.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o artigo foi circunscrito a partir de uma proposta de abordagem qualitativa na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos legais que asseguram os direitos humanos na educação dos alunos surdos e também os estudos sobre o ensino de línguas no AEE para tais aprendizes. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Godoi (2019), Fernandes (2007), dentre outros autores, e

ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, a Lei 13146/15, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentaram nossas discussões.

A temática proposta evoca atenção para uma série de desafios que permeiam o ensino de Língua Portuguesa para surdos no Atendimento Educacional Especializado, uma vez que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. Diante disso, a presente pesquisa se justifica por constatar a escassez de trabalhos e estudos voltados para a referida temática ao dialogar com a promoção da educação inclusiva pautada nos direitos linguísticos dos surdos.

Para fins didáticos, a pesquisa está organizada em três partes. Primeiramente, os documentos legais que asseguram os direitos humanos para a educação bilíngue dos surdos. Em seguida, o estado da arte dos estudos referentes às interfaces do ensino de línguas, do AEE e dos alunos surdos. Por fim, nossas considerações finais.

## OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

As inquietações que envolvem o processo educacional do aluno surdo provocam questionamentos e angústias. É importante destacar que tais sujeitos fazem parte de uma população que permaneceu por muitos anos à parte do convívio social ou limitados ao assistencialismo e à filantropia. Os grandes anseios libertários e democráticos que levaram o país a superar uma fase negra e de autoritarismo, produzindo uma construção que aponta para uma sociedade mais justa e mais fraterna foram os mesmos que nortearam uma mudança profunda e radical de paradigmas, de concepções e de valores: o respeito às diferenças humanas.

Nesse contexto, a escola inclusiva tem como tônica o respeito à pluralidade cultural e ao acolhimento às diferenças individuais. Mais do que respeitar e acolher, é importante reconhecer que o aluno surdo brasileiro possui uma forma de comunicação que não é oral, a Libras – Língua de Sinais Brasileira que se apresenta de modalidade gestual-visual. Quando os professores não têm acesso às informações sobre o que é a surdez e suas implicações no processo educativo, acabam por entender que o estigma do não-ouvir e do não-falar oralmente, influenciam na concepção do não-pensar. Por consequência, muitos alunos surdos são considerados também como deficientes mentais.

Em 2002, a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo *status* linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Línguas de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

Outra contribuição desta pesquisa é fundamentada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e também no Decreto nº 5.626/2005, que determinam sobre a qualificação profissional daqueles que atuarão na educação dos alunos

surdos, seja no atendimento educacional especializado nas salas de recurso e/ou classes de apoio, e também na sala regular de ensino.

O reconhecimento e o respeito às diferenças humanas exigem o envolvimento de toda a sociedade para a sua aceitação e, mais que isto, empenho para transformar o ambiente educacional para um público alvo de múltiplas manifestações culturais, sociais e linguística. Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar a fim de efetivar a educação inclusiva.

Dessa forma, deve-se alimentar o respeito ao limite do outro, aceitando suas diferenças apresentadas de acordo com a particularidade de cada um. A escola que propõe uma educação inclusiva deve considerar as necessidades de todos os alunos com ou sem deficiência. Nesse contexto, Mantoan (2005) enfatiza o discurso inclusivo ao pontuar que inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. A partir desse pressuposto, necessário se faz repensar a formação de professores para atuar nesta escola e, por consequente, no Atendimento Educacional Especializado.

Busca-se por caminhos para uma prática educacional que considere as peculiaridades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. É sabido que o processo de educação no contexto da diversidade exige muita dedicação e uma formação adequada dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Para tanto, Blanco (2005) afirma que a escola deve estar preparada para receber todas as pessoas, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Os espaços e as relações de ensino e de aprendizagem podem e devem ser revistos com um olhar atento à diversidade. No entanto, ao pensar uma educação para todos, é preciso considerar que os sujeitos diferentes não devem ser tratados de maneira igual. Nesse contexto, Santos (2003) defende que há de se levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo, apresentam características que as diferenciam. A escola carece de estar preparada para lidar com todas as diferenças, propondo maneiras diferentes de assegurar o princípio democrático de educação para todos.

Em se tratando das crianças surdas, a língua de sinais é a sua língua materna ou primeira língua, assim como a língua oral para os ouvintes, e sua aquisição se dá de forma natural através da interação constante com a língua e à medida que desenvolve a linguagem. Conforme a abordagem histórico-cultural de Vygostsky (1991), o desenvolvimento da linguagem é de suma importância para o desenvolvimento humano, pois, é mediadora entre o indivíduo e as coisas do mundo, como signos fundamentais para que a pessoa compreenda seu mundo, os significados das palavras são as representações mentais da realidade.

À medida que se desenvolvem e se relacionam com o outro, a criança toma para si os significados, modo de agir, de sentir e de proceder no mundo. Nesse sentido, a linguagem não é usada apenas como meio de comunicação, mas também constituinte da criança que, ao se apropriar

dos significados das palavras, socialmente constituídas, se apropria também da cultura. Como lugar de interação, através da linguagem, se constitui enquanto sujeito ativo nesse processo.

Infelizmente, nem todos os surdos chegam à escola com a aquisição da língua materna, a Libras, em especial, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, que não dominam a língua de sinais. Nesse caso, o ensino da Libras como primeira língua no Atendimento Educacional Especializado visa, através do profissional professor bilíngue ouvinte ou surdo, assegurar a aquisição da língua materna na construção identitária do sujeito surdo, mesmo que de forma tardia.

Para tanto, é indispensável que a língua de instrução nesse espaço de aprendizagem seja a Libras. Concordamos com Godoi (2019, p. 4) ao defender que “no atendimento voltado ao aluno surdo, ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo o processo de comunicação realizado na oferta do AEES<sup>4</sup> é um direito fundamental desse alunado”. É possível identificar uma posição análoga a de Godoi, nos estudos de Gesueli e Moura (2006) em uma proposta de ensino que considere a utilização de métodos e estratégias específicas que favoreçam o aspecto visual e a Libras como língua de instrução.

No entanto, estudos recentes apontam que uma quantidade considerável de professores que atuam nesse ambiente de ensino não é fluente em Libras. Tal fato aponta para ausência de formação adequada dos profissionais, o que certamente impacta de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Segundo Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Em relação aos muitos desafios, também perpetuam em uma série de outras questões na educação dos alunos surdos, inclusive no processo avaliativo e nos currículos, acreditando que o aluno surdo deve ser avaliado por meio da mesma metodologia que os alunos ouvintes. A partir das proposições teóricas de Skliar (2003), percebe-se que prevalece a ideia de que todos são iguais e que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade confundido com a mesmidade.

Essas considerações, no entanto, pedem um alerta. A língua oficial das relações na escola é a Língua Portuguesa; a língua dos livros, das provas e das avaliações é o Português em sua modalidade escrita. Esta constatação gera um entrave na aprendizagem dos alunos surdos, e, conseqüentemente, no ensino de línguas. Diante disso, torna-se urgente a implementação de ações que promovam igualdade de oportunidade a todos, em que a diferença linguística dos alunos surdos seja considerada com dignidade e respeito.

Isso posto, existe a necessidade do conhecimento da Língua de Sinais também pelos ouvintes, tanto o professor quanto o aluno e toda a comunidade escolar. Entendendo que o acesso à Língua de Sinais favorece a interlocução e a interação, uma sala de aula numerosa em que há dois

<sup>4</sup> Atendimento Educacional Especializado para Surdos

códigos linguísticos (Língua de Sinais e Língua Oral) circulando, fica, de fato, complicado para que um professor que desconhece uma das línguas faça a mediação de todo o processo de interlocução, já que a interação ficará bastante prejudicada.

Além disso, essa barreira no processo de comunicação, refletirá diretamente no nível de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico, especialmente do aluno surdo. À luz dos textos legais sobre a educação bilíngue para surdos na legislação no âmbito do governo federal, destaca-se a seguir, de maneira sucinta, alguns documentos que estabelecem diretrizes para a inclusão das pessoas surdas no reconhecimento da sua condição linguística bilíngue nos referidos textos.

Nesse caminho, retomaremos alguns documentos legais que já foram citados no presente estudo, agora com a finalidade de delinear uma trajetória cronológica das conquistas da comunidade surda em prol da educação bilíngue refletida nos documentos legais, assim como também algumas conquistas das pessoas com deficiência, de modo geral.

Como marco inicial no campo das políticas educacionais para surdos e no reconhecimento da Libras como língua natural das pessoas surdas, a Lei Federal 10.436/2002 oficializa a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Mas foi somente em 2005 que o Decreto Federal 5.626 regulamentou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Decreto 5626/2005 trata, sobremaneira, da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, em especial nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras e Educação Especial. Além disso, após um ano da publicação do referido decreto, a Libras deverá constar como disciplina curricular optativa.

Especificamente em relação à escolarização das pessoas surdas, com a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o direito de inclusão social e educacional dos surdos foi garantido.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).



Por conseguinte, em 2009, o Decreto nº. 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Essa Convenção Internacional sobre Direitos Humanos destaca o protagonismo das pessoas com deficiência ao defender os seus direitos e suas necessidades. Através do lema “Nada sobre nós sem nós”, assegura a participação das pessoas com deficiência que deverão ser envolvidas ativamente no planejamento e decisão de estratégias e políticas que afetarão sua vida. Portanto, lhes dizem respeito diretamente.

Além do protagonismo conferido às pessoas surdas, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência também apresenta uma nova conceituação à deficiência, que confere responsabilidade à sociedade no sentido de promover acessibilidade arquitetônica, tecnológica, política, econômica e atitudinal às pessoas com deficiência com a participação de todos na elaboração dos projetos e das ações em prol de uma sociedade igualitária.

O direito das pessoas surdas é contemplado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências, referendados nos excertos dos artigos a seguir:

*Artigo 9 - Acessibilidade*

e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;

*Artigo 21 - Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação*

b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;

e) Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais.

*Artigo 24 – Educação*

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino [...]

*Artigo 30 - Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte*

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

À luz dos princípios preconizados pela Convenção, a visão socioantropológica da surdez substitui a visão clínica da surdez pautada em preconceito, discriminação e na anormalidade da



pessoa surda. Sob essa nova ótica, as pessoas surdas são consideradas em sua diferença linguística e cultural, e os direitos humanos à acessibilidade comunicacional, à cidadania e à autonomia são garantidos. Na significação dada à educação bilíngue para surdos, o Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto presidencial nº 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, que dispõe e regulamenta o Art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Estas medidas asseguram que caberá a União prestar apoio técnico e financeiro a todos os sistemas públicos de ensino para a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Isso posto, o Atendimento Educacional Especializado deverá acontecer em salas multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos.

Dentre os objetivos do AEE devem estar: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem; e, assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

No campo da política educacional para surdos, o Decreto nº 7.612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. A garantia do exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência é assegurada pelo Plano Viver sem Limite que visa à promoção das políticas, dos programas e das ações voltadas ao direito para todos. O acesso à educação; a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade são eixos de atuação do referido Plano.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) inspirou os princípios que regem o Plano Viver sem Limites. Dentre as ações relevantes na política de formação de professores para atuar na educação dos alunos surdos e também da formação de intérpretes de Libras, o Plano contribuiu efetivamente para implantação de cursos de graduação em Letras Libras, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado.

Em relação à oferta do AEES um direito fundamental dos alunos é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento. Godoi (2019, p. 3) defende “que é direito do surdo ter seu processo de escolarização na perspectiva bilíngue, tendo a Libras com a língua de instrução”. Nessa linha de pensamento, entendemos com a autora que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística.

Com isso, não é demais enfatizar que o trabalho linguístico desenvolvido no AEES deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino,

como um trabalho de assessoria no sentido de buscar atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos. Tal compreensão é fundamental para promover a educação inclusiva pautada nas necessidades linguísticas dos alunos surdos fundamentada sob a ótica do bilinguismo.

Outro documento que influenciou significativamente o movimento em prol da educação bilíngue para os surdos foi o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias de nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Embora o referido documento não se constitua enquanto um instrumento com força de Lei foi instituído pelo Ministério da Educação e se faz presente em outros textos que estabeleceram as diretrizes para a educação brasileira dos surdos na perspectiva bilíngue.

O Relatório apresenta ampla defesa da educação bilíngue e o reconhecimento à especificidade linguístico-cultural da comunidade surda visando à promoção da identidade linguística dos surdos valorizada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, além do favorecimento ao desenvolvimento social (BRASIL, 2014). Pesquisadores e militantes surdos participaram na elaboração do Relatório do Grupo de Trabalho enfatizando a criação de ambientes linguísticos específicos para a aprendizagem da Libras como primeira língua – L1 e a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita – L2 para alunos surdos.

Para os autores do referido Relatório, a escola bilíngue é o contexto ideal para a promoção da educação bilíngue ao promover a aquisição e aprendizagem das duas línguas para as crianças surdas garantindo que elas tenham o mesmo acesso à educação que as crianças ouvintes no processo de alfabetização escolar, em condição de igualdade. Para tanto, a Libras deve ocupar lugar de prestígio como língua de instrução no currículo escolar, proporcionando a constituição cultural e identitária da criança surda.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação com metas traçadas para os próximos 10 (dez) anos. A aprovação do PNE foi marcada por discussões de interesse políticos, tensões corporativas e movimentos sociais na garantia dos direitos à educação. No que se refere à Educação Especial, a Meta 4 assevera que o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular do ensino e universaliza 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 AEE, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Outro documento legal importante para a educação dos surdos está em vigor desde 2016, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 - a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) busca promover o exercício dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, visando a cidadania e a inclusão sociais dessas pessoas. Embora a Lei 13.146/2015 se refira aos direitos da pessoa com deficiência de um modo geral, a pessoa surda também se encontra nesse contexto, sendo legalmente considerada pessoa com deficiência. Tendo em vista a questão da identidade e cultura surda, inúmeros surdos não se identificam com

essa denominação “pessoa com deficiência”, pois se percebe “pessoa com diferença linguística”. Isso significa que não há um consenso entre as comunidades surdas em relação a esse posicionamento. De qualquer forma, há de se considerar o surdo como pessoa com deficiência para a garantia dos seus direitos na perspectiva legal e nos processos de inclusão.

No intuito de tornar a educação cada vez mais inclusiva, a Lei Brasileira da Inclusão, apresenta pressupostos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que as instituições de ensino promovem ações inclusivas para todos os alunos, de maneira geral. Visto dessa forma, as metodologias de ensino serão elaboradas com vistas a atender as necessidades de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Sendo assim, o Capítulo IV da LBI sobre Educação postula minuciosamente sobre quais ações devem ser adotadas para atingir esse objetivo.

No sentido de promover a educação inclusiva, esse documento legal apresenta importantes ações para que se promovam a aprendizagem da pessoa com deficiência, considerando o surdo na condição legal como pessoa com deficiência. Nessa direção, ao propor condições que assegurem um sistema educacional inclusivo, a avaliação da aprendizagem para as pessoas com deficiência faz parte desse processo de inclusão. Assim, ao atentar para o desenvolvimento das habilidades em consonância com as necessidades de aprendizagem, a LBI reconhece as singularidades apresentadas pelas pessoas com deficiência.

De maneira geral, as questões trazidas até aqui elucidadas pelo panorama das políticas públicas com destaque às leis e aos decretos que asseguram a educação bilíngue para surdos nos contextos da escola inclusiva e da escola bilíngue para surdos, apresentam conhecidos impasses que não têm conseguido levar a bom termo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, em especial no que se refere ao ensino de línguas. Apesar disso, é salutar reconhecer a importância dos documentos legais apresentados para a garantia dos direitos humanos da educação dos surdos.

A seguir, apresentaremos uma síntese do estado da arte envolvendo pesquisas no âmbito do ensino de línguas para os alunos surdos.

## ENSINO DE LÍNGUAS PARA OS ALUNOS SURDOS: UMA SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE

Um levantamento de Teses e Dissertações no banco da CAPES envolvendo a relação entre a tríade do ensino de línguas, do Atendimento Educacional Especializado para Surdos, identificou poucos trabalhos. Dentre eles, Veronice Batista dos Santos defendeu a Dissertação *Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo*, em 2011, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em sua pesquisa, a autora aborda questões referentes ao ensino-aprendizagem do aluno surdo que tem a Língua de Sinais como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua

na modalidade escrita. Santos buscou dar enfoque à função do professor de Língua Portuguesa, no sentido de verificar de que forma ele interage com esse aluno e que papel desempenha na construção do conhecimento linguístico desse indivíduo. A análise das questões em sala de aula e aprendizagem de segunda língua foi ancorada na Linguística Aplicada. Segundo a pesquisadora, a pesquisa trouxe respostas às questões as quais se propôs a investigar.

A pesquisa de mestrado de Telma Gomes Novato Santanna intitulada *Escrevo numa língua que não é minha. Apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita por surdos alfabetizados*, em 2012, na Universidade Federal de São Carlos, investigou caminhos para aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos articulando a proposta bilíngue de LP como L2. A pesquisadora elucida que o professor de Língua Portuguesa para alunos surdos além de dominar o conteúdo de forma a facilitar a aprendizagem, deve também levar em conta a condição bilíngue do aluno surdo no entendimento de que ele parte da Língua de Sinais para chegar à compreensão da Língua Portuguesa escrita.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo deve considerar a sua especificidade linguístico cultural que é constituída a partir de uma língua de modalidade viso-espacial não sonora. Em sua dissertação, Santanna conclui que o professor não pode ser apenas um transmissor de conteúdo. Existem também a necessidade de ocupar o espaço de educador-mediador, no entendimento referente à linguagem no domínio dos conteúdos relativos à Língua Portuguesa.

Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola pública municipal, no Atendimento Educacional de Língua Portuguesa. Em síntese, a análise dos dados mostrou que a mediação é o ponto crucial de todo o processo e que demanda conhecimento de como os alunos aprendem, e, ainda, conhecimentos referentes ao sujeito surdo e ao corpo surdo, com o intuito de desfazer-se do ideal de corpo biológico para compreendê-lo como fato sócio histórico.

Outra pesquisa realizada no *lócus* do AEE, a dissertação de Carolina Comerlato Sperb com o título *O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*, de 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisa como professores entendem a proposta do AEE e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul segundo professores e alunos surdos. A autora afirma que a sua pesquisa contribuiu para levantar outros questionamentos sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE, sobre a LP ensinada enquanto segunda língua e sobre as práticas educacionais para surdos desenvolvidas nas escolas investigadas.

Em seus estudos, Sperb conclui que a formação inicial de professores e os cursos de especialização e formação continuada de Atendimento Educacional Especializado priorizam mais o ensino da Língua Portuguesa padrão do que o desenvolvimento de métodos que desenvolvam a aprendizagem de segunda língua numa abordagem mais cultural, favorecendo a interação da língua materna dos aprendizes surdos com a segunda língua na modalidade escrita.

Em relação ao ensino de Libras, a pesquisadora sugere que os alunos ouvintes também poderiam aprender a Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua. Assim, os alunos surdos teriam espaço e oportunidade de interação com os alunos ouvintes por meio da comunicação em Libras. Segundo a autora da pesquisa, tanto surdos como ouvintes podem ser, em suas respectivas línguas, envolvidos em atividades que promovam trocas. Se a atividade for de Língua Portuguesa, eles podem fazer trocas de cartas, por exemplo, se for de Libras poderão fazer atividades dialogadas para favorecer a comunicação.

Diante do levantamento apresentado de maneira sucinta, observa-se que as questões trazidas até aqui evidenciam a ausência de trabalhos voltados ao ensino de línguas para surdos, seja no contexto da escola bilíngue ou no Atendimento Educacional Especializado, no contexto da escola inclusiva. Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem a condição linguística dos alunos surdos.

Reiteramos a problemática da demanda pungente, visto que é cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam na educação básica, mas que não têm acesso ao ensino e aprendizagem de línguas que considere o seu direito linguístico da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Desse modo, a falta do processo de ensino adequado que contemple as particularidades linguísticas dos alunos surdos implica em resultados equivocados que não refletem a potencialidade de tais, além de estes não conseguirem demonstrar ao professor o que aprenderam do conteúdo e o que foi assimilado em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do presente estudo, não há como dissociar a interdependência entre os direitos humanos na educação bilíngue dos alunos surdos e o ensino de línguas no Atendimento Educacional Especializado. A fim de compreender a educação dos surdos na perspectiva inclusiva, é preciso atentar tanto para as condições sociais e políticas, como também para as condições linguísticas e culturais. Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, realizamos uma análise dos fundamentos legais que embasam os direitos humanos para a educação bilíngue dos surdos.

Para tanto, buscamos analisar o panorama das políticas públicas vigentes que asseguram a educação bilíngue para surdos no contexto da escola inclusiva e da escola bilíngue. Como conclusão dessa análise, os documentos legais referendam os direitos humanos para a educação bilíngue dos surdos, contudo, as práticas educacionais vigentes apresentam diferentes entraves que não têm conseguido levar a bom termo o processo de ensino e aprendizagem de línguas dos alunos surdos.

Diante do exposto, procuramos discutir sobre o ensino de línguas para os alunos surdos considerando a sua condição linguístico cultural específica. Nesse viés, foi realizado o estado da arte dos estudos referentes às interfaces da tríade ensino de línguas, AEE e alunos surdos. Para tanto,



retomamos os pressupostos de Godoi (2019) sobre a necessidade pungente do AEES como um trabalho de assessoramento às ações desenvolvidas em sala de aula inclusiva. Enquanto espaço profícuo para desenvolver uma proposta bilíngue, concordamos com Gesueli e Moura (2006) na utilização de estratégias e métodos específicos que contemplem a Libras como língua de instrução no AEES.

Retomamos os pressupostos da Lei Brasileira da Inclusão para reiterar que as ações previstas pela Lei na promoção dos direitos à educação das pessoas com deficiência buscam eliminar as barreiras e promover a inclusão plena. Diante disso, as características dos estudantes com deficiências são consideradas a fim de promover a igualdade no que tange o pleno acesso ao currículo e também na promoção da autonomia.

Através das questões suscitadas neste estudo por meio da pesquisa bibliográfica, constatou-se que embora ocorra uma expansão na produção de trabalhos envolvendo a educação dos alunos surdos, notamos uma tímida atenção no que tange aos estudos linguísticos sobre tal processo na perspectiva da educação bilíngue dos surdos no Atendimento Educacional Especializado para Surdos. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa aponta caminhos para um posterior estudo considerando a referida temática.

Assim, à luz do presente estudo, percebe-se como pungente a necessidade de futuras investigações que contemplem a proposta do ensino de línguas para surdos considerando o ambiente bilíngue no AEES. A lógica da argumentação trazida aqui leva à conclusão de que a língua é um fenômeno social, dinâmico, vivo e mutável, necessitando de uma prática pedagógica adequada e constante que envolva a aprendizagem e uso de línguas – L1 e L2, no caso dos alunos surdos, em diferentes situações de comunicação e produção textual de seus sujeitos.

Por fim, as questões apresentadas sob a ótica do ensino de línguas para alunos surdos levam à conclusão de que as discussões sobre a referida temática são recentes e coincidem com a implementação das políticas públicas em prol dos direitos humanos à educação dos surdos. No que tange à escola inclusiva, para se estabelecer de fato a educação para todos, deve-se criar as áreas de convivência humana e implementar o respeito à diversidade que a constitui.

Nesse caso, o compartilhar de códigos linguísticos comuns tende a favorecer a interação criando essas formas de convivência. É na sala de aula que os alunos se constituem enquanto aprendizes e carecem de participarem da construção do próprio conhecimento, tornando-se atores sociais. Nesse contexto inclusivo, todos os alunos (surdos e ouvintes) devem ter acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem.

Para que este objetivo seja alcançado, as aulas precisam ser organizadas de forma a garantir que cada ação pedagógica do professor resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno, sendo surdo ou ouvinte. A sala de aula inclusiva deve garantir a qualidade de ensino dos conteúdos para cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade linguística e respondendo a cada um de acordo com suas especificidades, necessidades, e, sobretudo, suas potencialidades, zelando pelo acesso e permanência do aluno no contexto escolar.



Por fim, esperamos que o estudo aqui apresentado possa contribuir com as necessidades atuais do ensino, da aprendizagem e da inclusão dos alunos surdos pautados em seu direito linguístico à educação bilíngue. Esse estudo demonstra que, na área dos estudos dos direitos humanos dos surdos, a preocupação com a questão cristalizada sobre inclusão, de maneira geral, carece dialogar com as suas necessidades culturais, identitárias e linguísticas.

## REFERÊNCIAS

BLANCO, R. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais*. Ensaios Pedagógicos – Construindo Escolas pedagógicas: 1ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em: 06 dez. 2020

BRASIL. *Decreto nº 6.253* de 13 de novembro de 1997. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília – DF

BRASIL. *Decreto nº 6.949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso em: 06 dez. 2020

BRASIL. *Lei nº 10.436*, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 06 dez. 2020

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 05 dez. 2020

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: 04 dez. 2020

BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm) Acesso em: 02 dez. 2020

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB* : Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em: 02 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014. Brasília – DF

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: PNE*. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2017

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.

FERNANDES, D. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, R. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas; Ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em: 02 DEZ. 2020

FERREIRA, L. *Aquisição de Português Escrito por Surdos*. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

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

GESUELI, Z.M. & MOURA, L. de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006. pp 110-122.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos – AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2019, Uberlândia. Anais...* Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E.; LEITE, L. S. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: planejamento pedagógico individualizado. *In: Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Ana Cláudia Oliveira Pavão. (Org.).. (Org.). Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE., 2ed.*Santa Maria - RS: Facos-UFSM, 2019, v. , p. 223-248.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: uma busca de um diálogo. *In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.* 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *In: CAVALCANTE. M. Fala Mestre!* Edição, 182, Mai/2005.

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

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.

SANTANNA, T. G. N. *Escrevo numa língua que não é minha.* Apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por surdos alfabetizados. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2012

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, V. B. *Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2011.

SASSAKI, R. K. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2*. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos, *In: Silva, S., Vizim, M. (orgs). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras: Campinas. 2001.

SPERB, C. C. *O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2012. 136 f.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# MÍDIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE LEGENDAS TELEVISIVAS PARA PESSOAS SURDAS

MARIANA DÉZINHO<sup>1</sup>  
REINALDO DOS SANTOS<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica conferiu à sociedade atual inúmeras transformações, especialmente nos dois últimos decênios. Ela se faz presente em nosso cotidiano e, de modo geral, todas as classes sociais têm desfrutado das inovações que promove. Por intermédio dela, podemos realizar incontáveis ações: exames médicos aprimorados, pagamentos eletrônicos (*home banking*), aproximação virtual de pessoas geograficamente distantes, comércio eletrônico (*e-commerce*), acesso a documentos e informações, trabalho etc. O que temos visto, contudo, é que nesse imenso universo tecnológico, os pequenos aparelhos se tornaram grandes fontes de informação.

Nesse cenário de amplo progresso tecnológico, as informações vertem, instantaneamente e em tempo real, para qualquer lugar do mundo. A tecnologia se tornou, em um curto espaço de tempo, indispensável na vida do ser humano, e as transformações que assistimos são, no mínimo, vertiginosas.

A universalidade das informações inseridas no nosso cotidiano é imensa, a utilização e assimilação destas informações, que são jogadas em uma proporção muito superior ao que somos capazes de agregá-las em nosso dia a dia, representam uma grande organização da própria sociedade e do homem nela contida, imputando novos conceitos de organização, comunicação, educação, sobrevivência, trabalho, na medida em que não é uma transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam incessantemente a significação dos significados (CARVALHO, 2005, p. 18).

Sob esse aspecto, Silva e Santos (2019) relatam que as inovações tecnológicas marcham em ritmo acelerado. Tal avanço tecnológico, coligado à necessidade da troca de informação, criou um

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFGD.

<sup>2</sup> Professor Doutor da UFGD.

ambiente propício para que os meios de comunicação ampliassem e tomassem um lugar central e influente na sociedade.

A mídia, segundo Brym (2006, p.10), “é um termo intercambiável para nos referirmos à transmissão da informação de uma pessoa ou grupo para outro”. A mesma não se faz na relação presencial e, sim, por mediações que provêm da transmissão de mensagens dos emissores para os receptores. É por meio dela que as informações chegam na casa das pessoas através do rádio, televisão, internet e tantos outros meios de comunicação.

A mídia é considerada um conjunto de meios que circundam o âmbito da comunicação, indicando a pluralidade de meios de nosso cotidiano. Segundo Silva e Santos (2019), a mídia vem se configurando como uma poderosa ferramenta formuladora e criadora de opiniões, saberes, normas, valores e subjetividades. Chamada e considerada o Quarto Poder, ou seja, o quarto maior segmento econômico do mundo, é a maior fonte de informação e entretenimento que a população possui.

A mídia se destaca como instrumento fundamental nesse social. Nos tempos atuais, ela tem uma dimensão capital e central nos diversos âmbitos da sociedade moderna. A política, o esporte, a escola, a economia são atravessados e marcados pela influência dos meios de comunicação de massa. Devido aos avanços tecnológicos que fazem com que as informações veiculem de forma rápida e real, o domínio da mídia cresce de forma exacerbada (SILVA; SANTOS, 2019, p. 3).

Segundo Brym (2006), a maioria das mídias eletrônicas foram criadas no século XX. Em 1925, foi transmitido o primeiro sinal de televisão; nos quatorze anos subsequentes surgiram as primeiras redes de TV, nos EUA. Em 1991, iniciou-se o advento da internet, que introduziu o sistema de textos imagens e sons conhecidos como *Word Wide Web* (www), e, em 2002, uma média de 580 milhões de pessoas usavam a rede mundial com frequência, no mínimo, mensal.

É válido destacar que, a partir dos anos 1990, o grau e a forma de concentração das mídias mudaram. Brym (2006) relata que até os anos 1990 a integração da mídia era feita de forma “horizontal”, ou seja, um número pequeno de empresas controlava esse mercado. Todavia, dos anos 90 para frente, houve uma interação “vertical”, isto é, a produção se tornou muito mais difundida, e estes deixaram de ser apenas emissores de conteúdo e passaram a ser interlocutores das informações, uma vez que, no cenário atual, o telespectador consegue participar dos programas e, do mesmo modo, pode ser emissor de conteúdo, visto que existem inúmeras plataformas nas quais é possível criar materiais próprios.

[...] considere que das 168 horas semanais o brasileiro médio gasta cerca de 51,3 delas interagindo com os meios de comunicação em massa. Isso representa 57,4% do tempo que ficamos acordados, tomando como base uma média de oito horas de sono por dia. Gastamos mais tempo vendo TV, ouvindo rádio, indo ao cinema, lendo jornais ou revistas, ouvindo CDs, usando internet e assim por diante, do que trabalhando ou indo à escola (BRYM, 2006, p.433).



Outros dois fatores que merecem notoriedade, e foram essenciais para alicerçar esses novos formatos de mídia são: a internet e a tecnologia *mobile* (*smartphones*). A internet, construída inicialmente como estratégia de guerra<sup>3</sup>, hoje é um fenômeno mundial e trouxe impacto no trabalho, no entretenimento, e especialmente nas formas de comunicação. Para Celebrian (1999, p.7), o uso da internet representa um apoio ao processo de construção do conhecimento, “é algo que está sempre em evolução, que depende de atores envolvidos, que, por sua vez, representam vários centros decisórios em estado de constante interatividade, interconectividade e mobilidades”.

Por sua vez, os *smartphones*, hoje considerados verdadeiros computadores de bolso, devido ao seu constante avanço tecnológico, fazem parte do cotidiano de milhões de pessoas pelo mundo todo, e é o grande responsável pela “convergência midiática”<sup>4</sup>. De acordo com Coutinho (2014, p. 67), “cada vez mais estes aparelhos se tornam mais completos, complexos e multifuncionais. Sua infinidade de aplicações impressiona, e seu potencial ainda está longe de ser esgotado”.

Os aplicativos (APPs), frutos dessas inovações tecnológicas, são programas que podem ser instalados em diversos aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets*, multimídias, computadores, televisões e *smartwatches*; assim, nesse cenário de interatividade, as mídias ganham um sentido mais amplo. Segundo Jenkins (2008), a indústria midiática se volta à convergência para encontrar sentido nesse momento de transformações e redefinições de conceitos, que assumem novos significados.

Destaque-se que, neste estudo, consideram-se meios de transmissão de conteúdos audiovisuais todos os aparelhos eletrônicos que emitem imagem em telas, uma vez que o conceito televisão vem do grego *tele* – distante – e do latim *visione* – visão; outrossim, consideram-se os sistemas eletrônicos de recepção de imagens e som de forma instantânea.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a lépida mudança está relacionada principalmente com a forma com que as pessoas consomem a mídia. Segundo informações do sítio *Sambatech*, a televisão tem deixado de ser a fonte primária de entretenimento e, paulatinamente, tem perdido espaço para a internet com seus vídeos online e, especialmente, os conteúdos sob demanda, mais conhecidos como *Over the Top*<sup>5</sup> (OTT), que é a união da TV aos vídeos online. Existem vários formatos de provedoras de conteúdo OTT, os mais famosos são a *Netflix*, *Hulu*, *HBO-Go* e outros.

Destarte, pode-se afirmar que se experimenta um novo cenário midiático, ou seja, essa nova mídia é interativa e, ao contrário da mídia tradicional, em que a ordem de apresentação era fixa, o usuário pode, agora, interagir com o objeto da mesma, conforme deixa explícito Manovich (2001).

<sup>3</sup> Conforme Edwards (1996), o período da II Guerra Mundial foi marcado pelo desenvolvimento dos computadores eletrônicos como ferramentas de processamento de cálculos matemáticos destinados aos problemas de balística e de decifração de códigos criptografados; os anos da Guerra Fria marcaram o avanço desse escopo, introduzindo os computadores como ferramentas de comunicação e controle de informações.

<sup>4</sup> Segundo Jenkins (2008), a convergência midiática é a tendência que os meios de comunicação estão adotando para se ajustar à internet.

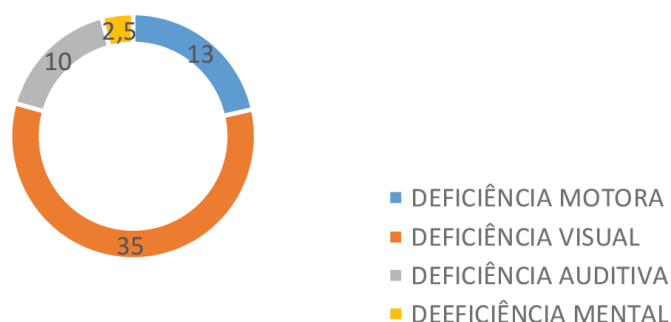
<sup>5</sup> Segundo o sítio *Sambatech*, em geral, o usuário paga uma assinatura mensal e tem acesso a conteúdos relevantes para ele. Inclusive, o Brasil hoje representa o oitavo maior mercado de OTT do mundo.

O censo demográfico é um dos maiores estudos estatísticos populacionais de um país; por meio dele são investigadas as características de toda a população e dos domicílios do território nacional. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do país e em seus recortes territoriais internos, tendo como unidade de coleta a pessoa residente, na data de referência, em domicílio do Território Nacional.

No Brasil, de acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2010<sup>6</sup>, existem 45 milhões de pessoas com deficiência, ou seja, quase 24% da população. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI 2015), considera-se como tal o indivíduo que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva, na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Figura 1 - Gráfico do número de pessoas com deficiência no Brasil, segundo censo do IBGE 2010\*

### NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL



\* Os valores do gráfico estão em milhões; algumas pessoas possuem mais de um tipo de deficiência.

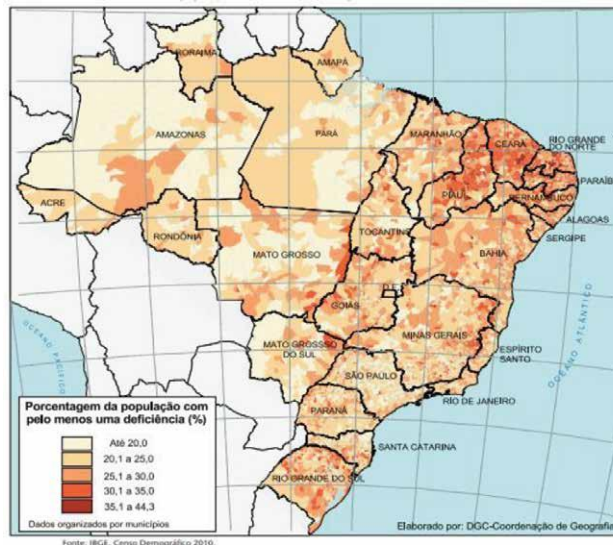
Fonte: Elaborado pela autora, com base no censo do IBGE (2010).

Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram que 45.606.048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas. Dessas pessoas, 38.473.702 são de áreas urbanas e 7.132.347 de áreas rurais.

A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas, conforme se pode constatar no cartograma abaixo:

<sup>6</sup> Segundo informações disponibilizadas no site do IBGE, o próximo censo demográfico será realizado entre os meses de agosto a outubro de 2020. Maiores informações disponíveis no site: [censo2020.ibge.gov.br](http://censo2020.ibge.gov.br)

Figura 2 - Cartograma com percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente nos municípios brasileiros (2010)



Fonte: IBGE (2010)

Para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade e possibilidade de utilizar, com segurança e autonomia, 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 coletivo público ou privado, é necessário que instrumentos/ferramentas<sup>7</sup> sejam disponibilizados. Para Sampaio (2017, p. 34), “os recursos de acessibilidade foram criados para tornar os mais variados dispositivos, serviços e sistemas, acessíveis para pessoas com deficiência, principalmente as sensoriais”.

Em consonância com esse processo, urge ressaltar que a acessibilidade nada mais é do que oferecer possibilidades e condições de alcance para utilização do meio físico, meios de comunicação, produtos e serviços às pessoas com deficiência, sendo esse um fator fundamental para o exercício da cidadania. Somado a esse processo, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) são ferramentas relevantes para superação da pseudoacessibilidade. Assim, são consideradas como meios que oportunizam a inclusão da pessoa com deficiência, do mesmo modo que a ausência delas compromete e provoca a alienação social dessa pessoa.

Conforme a Lei nº. 10.098/2000, a disponibilização dos recursos de acessibilidade midiática (RAM) deve culminar com a inclusão e a interação sociocultural do sujeito, e com a eliminação de “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa”. Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, sendo uma das primeiras legislações criadas com o intuito de discutir a acessibilidade, principalmente no que se refere aos obstáculos e barreiras de comunicação.

<sup>7</sup> Pode-se citar, como exemplos: legendas, audiodescrição, rampas, lupas, bengalas, entre outros.

Essa disposição normativa evidencia a relevância da garantia do acesso à informação, principalmente da pessoa com surdez. Tal pretensão encontra fundamento nas disposições contidas no capítulo VII do artigo 19 da referida lei. Esse artigo preconiza que os serviços de radiodifusão sonora de sons e imagens adotarão planos de medidas técnicas cujo objetivo será permitir o uso da língua de sinais, ou de outra subtítuloção<sup>8</sup>, para garantir o direito de acesso à informação as pessoas com surdez na forma e no prazo previstos em regulamento.

Pensando em contribuir para a implementação de políticas públicas, promoção do desenvolvimento de mercados, da defesa dos consumidores e segurança de todos os cidadãos, foi criada, no ano de 1920, mais precisamente no dia 28 de setembro, a Associação Brasileira de Normas Técnicas no Brasil, mais conhecida como ABNT. Segundo informações disponibilizadas no seu sítio, a mesma é responsável pela elaboração das Normas Brasileiras (ABNT NBR), elaboradas por seus Comitês (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE) formados pelas partes interessadas no tema objeto da normalização. Desde 1950, a ABNT atua também na avaliação da conformidade e dispõe de programas para certificação de produtos, sistemas e rotulagem ambiental. Essa atividade está fundamentada em guias e princípios técnicos internacionalmente aceitos e alicerçada em uma estrutura técnica e de auditores multidisciplinares, garantindo credibilidade, ética e reconhecimento dos serviços prestados, trabalhando em sintonia com governos e com a sociedade.

Levando em consideração a comunicação como um direito fundamental, no ano de 2005 a ABNT criou a norma técnica conhecida como NBR15290, que recebe o título de “Acessibilidade em Comunicação na Televisão Brasileira”, que começou a vigorar a partir do dia 31 de novembro do mesmo ano, com a intenção de estabelecer diretrizes gerais a serem observadas para acessibilidade em comunicação na televisão, consideradas as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de sistema assistivo ou outro que complemente necessidades individuais.

As diretrizes dessa norma eram aplicáveis a todas as emissoras e programadoras, públicas ou privadas, em transmissões nas frequências de UHF, VHF, a cabo, por satélite, através de protocolo IP, bem como através dos protocolos e frequências específicos da TV digital. Aplicava-se também aos conteúdos distribuídos em DVD e fitas VHS, bem como aos novos formatos de mídia e de transmissão que vieram a ser implementados durante sua vigência.

Por seguir o preceito do Desenho Universal<sup>9</sup>, a normativa teve como foco: viabilizar a maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, limitação de percepção ou cognição, o acesso à programação televisiva; dar acesso à informação e ao entretenimento proporcionados pela TV a pessoas com deficiência auditiva, visual ou cognitiva; facilitar a surdos, estrangeiros residentes no país e pessoas semianalfabetas a aquisição da língua portuguesa escrita; possibilitar o exercício

<sup>8</sup> Legenda aberta ou fechada.

<sup>9</sup> Segundo a normativa, o desenho universal é a forma de conceber produtos, meios de comunicação, serviços e ambientes para ser utilizados por todas as pessoas, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades.

da cidadania aos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); permitir a pessoas cegas ou com baixa visão o acesso às mensagens transmitidas de forma essencialmente visual; permitir às pessoas que não possam ler as legendas abertas (de tradução) o acesso à programação transmitida em língua estrangeira; possibilitar o acesso à informação em áreas de uso público ou coletivo com alto nível de ruído (bares, aeroportos, saguão de hotéis etc.); desenvolver a comunicação, assegurando os direitos do cidadão estabelecidos pela Constituição Federal.

No que se refere à acessibilidade para os surdos e DAs, discussão principal desta pesquisa, essa normativa trouxe como “solução” para suprir essa barreira comunicacional três tipos de legendas: a legenda aberta, o *closed caption* (CC), e a janela de Libras.

A legenda aberta (*subtitling*) é uma legenda previamente integrada à imagem, com exibição incondicional, utilizada para exibição da tradução de língua estrangeira, transcrição de trechos com deficiência de clareza e para transcrição de programas onde haja demanda legal para a aplicação desse recurso.

Figura 3 - Print de tela com exemplo de legenda aberta



Fonte: Dézinho (2016, p.90).

*Closed caption* (CC)<sup>10</sup> é a legenda oculta em texto que aparece opcionalmente na tela do televisor, a partir do acionamento do dispositivo decodificador, interno ou periférico. Disponível somente em televisores que possuam decodificador, sendo concebida originalmente para surdos.

<sup>10</sup> Existem dois tipos de CC, segundo a normativa. CC ao vivo (legenda oculta ao vivo): Legenda produzida em tempo real, ou seja, no mesmo instante em que o programa está sendo exibido. É utilizada em programas de auditório, jornalísticos, esportivos etc.; CC pré-gravada (legenda oculta pré-gravada): Legenda produzida após o programa pronto e gravado. É utilizada em filmes, novelas, desenhos animados, comerciais etc.



Figura 4 - Print de tela com exemplo de *closed caption*

Fonte: Dézinho (2016, p.53).

Por fim, a janela de LIBRAS é um espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas para a Língua Brasileira de Sinais.

Figura 5 - Print de tela com exemplo de janela de Libras



Fonte: Dézinho (2016, p.81).

Mesmo diante dos novos formatos de acesso aos conteúdos audiovisuais, definiu-se, para este trabalho, utilizar os programas veiculados na televisão aberta do Brasil, uma vez que é o meio de comunicação mais encontrado nos lares brasileiros e sua transmissão é gratuita. No que tange à legenda escolhida para análise, definimos pesquisar o *closed caption*, em razão de ser a legenda mais encontrada na televisão e a que possui uma normativa específica para sua produção.

Com a intenção de reduzir os obstáculos que dificultavam ou impossibilitavam a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sendo ou não de massa, a normativa elaborou algumas diretrizes para a produção de legenda CC, levando em consideração elementos como: abreviaturas, acertos, alinhamento, caracteres, fundo/tarjas, número de linhas, sinais e símbolos, sincronia, diálogos, efeitos sonoros, falas e ruídos, posicionamentos, identificação dos falantes, itálico, música, onomatopeias e tempo de exibição.



Aliada a essa tarefa de suprir essa barreira comunicacional, a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) elaborou uma normativa que obriga cada geradora a inserir suas legendas; para isso, estipulou prazos para a implantação. Vejam-se, no Quadro a seguir, os critérios de prazos estabelecidos para o *closed caption*.

Figura 6 - Prazos para implementação de legendas no *Closed Caption*, na TV brasileira

Tempo de programa com recurso	Horário compreendido entre (diários)	Prazo máximo para implantação
2 horas	1h (8h às 14h) 1h (20h às 2h)	Junho de 2008
4 horas	2h (8h às 14h) 2h (18h às 2h)	Junho de 2009
6 horas	3h (8h às 14h) 3h (18h às 2h)	Junho de 2010
8 horas	4h (8h às 14h) 4h (18h às 2h)	Junho de 2011
12 horas	6h (6 h às 14h) 6h (18h às 2h)	Junho de 2012- opção 1
112 horas semanais	Da programação total, sendo máximo de 2h diárias entre 2h e 6h (madrugada)	Junho de 2012- opção 2
16 horas	Entre 6h e 2h	Abril de 2014
20 horas	Da programação total	Abril de 2015
<b>24 horas</b>	<b>Programação total</b>	<b>Junho de 2017</b>

Fonte: Cartilha ABERT: recursos de acessibilidade midiática (2012).

Contudo, com o aumento das pesquisas sobre acessibilidade midiática,<sup>11</sup> e a preocupação com a realidade em relação ao funcionamento das legendas, especialmente na televisão – haja vista que não garantiam a acessibilidade aos usuários e restringiam o direito de acesso à informação, comprometendo, por essa razão, a cidadania desses sujeitos –, foi que, no final do ano de 2016, realizou-se a revisão dessa norma. Vale destacar que essa segunda edição *cancela e substitui a edição anterior* (ABNT NBR 15290/2005), a qual foi tecnicamente reformulada. A nova versão (ABNT NBR 15290/2016), traz mais elementos e esclarecimentos para produção de legendas (oculta, aberta e janela de Libras), bem como elucida os princípios básicos de cada legenda, suas exceções e boas práticas.

O objetivo da nova normativa é fornecer diretrizes gerais relacionadas à legendagem, à audiodescrição<sup>12</sup>, à língua de sinais e ao sistema de alerta de emergência<sup>13</sup>, a serem observadas para a acessibilidade em comunicação na televisão, dentro das melhores práticas do desenho universal,

<sup>11</sup> Reichert (2008), Nascimento (2013), Dézinho (2016) e Sampaio (2017).

<sup>12</sup> Conforme a NBR 15.290/16, trata-se da narração descritiva em voz de sons e elementos visuais-chave, como movimentos, vestuário, gestos, expressões faciais, mudanças de cena, textos e imagens que apareçam na tela, sons ou ruídos não literais, despercebidos ou incompreensíveis sem o uso da visão.

<sup>13</sup> Consiste em um alarme de emergência enviado através da plataforma de TV digital, no caso de desastres naturais.

considerando as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de sistema assistivo ou outro que complemente necessidades individuais. A TV digital<sup>14</sup> é um exemplo de viabilização da acessibilidade, visto que permite a transmissão e a recepção do conteúdo com maior qualidade, emitindo imagens em alta definição, além de possibilitar a interatividade do usuário, ao acessar os subcanais em que há legendas.

Esse documento foi elaborado no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-040), pela Comissão de Estudo de Acessibilidade em Comunicação na Televisão (CE-040:003.001); o projeto circulou em Consulta Nacional, conforme Edital nº 11, de 19.11.2015 a 18.01.2016.

A nova versão prevê que as emissoras devem cumprir, no mínimo, 95% de acertos para legenda oculta (*closed caption*), em programas ao vivo, e 98% em programas pré-gravados. O *delay* (atraso) na transmissão da legenda é permitido em até 6 segundos para as transmissões ao vivo, 5,5 segundos para os programas pré-produzidos e 0,5 segundos em pré-gravados.

Além desses itens, a segunda edição normativa traz informações adicionais sobre os princípios básicos do *closed caption*, a saber:

a) Qualidade: atingir o objetivo de transcrever o conteúdo sonoro em texto oculto, disponibilizando esse conteúdo de forma opcional para os telespectadores com limitação de acesso ao som original ou, simplesmente, que deseje acompanhar a transcrição;

b) Responsabilidade: mesmo que um conteúdo precise ser editado, é essencial que se preserve o significado e contexto do que foi dito;

c) Coerência: o responsável por gerar a legendagem deve se esforçar para manter a uniformidade no estilo, formato, designação dos oradores, posicionamento, velocidade de exibição, tempo de permanência etc.;

d) Clareza: garantir um completo entendimento do que está sendo dito, transcrevendo as falas com clareza e sinalização de informações sonoras não faladas, mas que sejam essenciais para compreensão do programa.

Dentro da normativa 2016 encontram-se as orientações reformuladas para a produção de CC, podendo, esses recursos, ser utilizados em DVD, fitas VHS e programas de TV, pré-gravados ou ao vivo. Apresentam-se, a seguir, as diretrizes a serem utilizadas para a legendagem, geração, transmissão e recepção das legendas ocultas, pré-gravadas, pré-produzidas ou ao vivo. Independentemente do tipo de codificação, meio de transmissão ou tipo de decodificação do sinal, elas servem para assegurar a coerência e melhorar a qualidade da programação legendada que é entregue ao público brasileiro.

*Exibição de informações:* deve-se evitar cobrir gráficos, os olhos ou os lábios dos personagens, ou áreas de ação durante exibição de programas com legendas. Os profissionais de legendagem podem utilizar os métodos descritos nas orientações de movimento e posicionamento da legenda, para evitar que os elementos essenciais fiquem encobertos.

<sup>14</sup> De acordo com o Decreto nº 4.901/2003, o sistema brasileiro de TV digital tem por finalidade promover a inclusão social, a diversidade cultural do País e a língua pátria por meio do acesso à tecnologia digital, visando à democratização da informação.

*Movimentação e posicionamento da legenda:* conforme descrito nas orientações de exibição de informações, deve ser considerada a movimentação das legendas na parte superior ou inferior da tela, evitando o excesso de reposicionamento das legendas em torno de toda a cena, o que dificulta o acompanhamento e leitura. A mudança deve acontecer, preferencialmente, ao final de uma frase ou ideia, além de ser necessário que a legenda anterior seja apagada antes da exibição da informação na nova posição.

No sistema CC, ao vivo ou pré-produzido, a legenda deve estar preferencialmente posicionada na parte inferior da tela do televisor. Quando for necessária a inserção de outros textos na parte inferior, a legenda deve ser posicionada na parte superior da tela. No sistema CC pré-gravado, é permitido que as legendas sejam posicionadas em diferentes níveis da tela (inferior, médio ou superior), de acordo com situações cênicas específicas, exposição de créditos ou *letterings*; contudo, elas devem se posicionar próximo ao falante ou ser precedida pelo nome do falante entre colchetes.

Os alinhamentos requeridos para a produção da legenda oculta, nos sistemas CC ao vivo, pré-produzido ou pré-gravado são diferenciados: a) no sistema CC ao vivo ou pré-produzido, as legendas devem ser alinhadas à esquerda; b) no sistema CC pré-gravado, elas podem estar alinhadas na parte central da tela, à esquerda ou à direita, dependendo da posição do falante. Devem, no entanto, seguir um alinhamento que seja mais bem visualizado pelo telespectador.

*Abreviaturas:* para as abreviaturas, deve ser adotado o padrão oficial da língua portuguesa.

*Taxa de acertos:* os índices de acertos requeridos para a produção da legenda oculta, nos sistemas CC ao vivo, pré-produzido ou pré-gravado, são, também, diferenciados:

a) No sistema CC ao vivo deve-se buscar atingir taxas de acerto de 98 % para o mesmo programa, sendo que esse valor pode sofrer um desvio que esteja dentro do seguinte padrão:

$$\text{Taxa de acerto} = \begin{cases} 98 \% + d_1, \text{ sendo } 0 \% \leq d_1 \leq 2 \% \text{ ou} \\ 98 \% - d_2, \text{ sendo } 0 \% \leq d_2 \leq 3 \% \end{cases}$$

b) No sistema CC pré-produzido, deve-se buscar atingir taxas de acerto de 99 % para o mesmo programa; esse valor, entretanto, pode sofrer um desvio, desde que dentro deste padrão:

$$\text{Taxa de acerto} = \begin{cases} 99 \% + d_1, \text{ sendo } 0 \% \leq d_1 \leq 1 \% \text{ ou} \\ 99 \% - d_2, \text{ sendo } 0 \% \leq d_2 \leq 2 \% \end{cases}$$

c) No sistema CC pré-gravado, as taxas de acerto a serem atingidas devem ser de 99,5 % para o mesmo programa, podendo, contudo, sofrer um desvio dentro do padrão desta equação:

$$\text{Taxa de acerto} = \begin{cases} 99,5 \% + d_1, \text{ sendo } 0 \% \leq d_1 \leq 0,5 \% \text{ ou} \\ 99,5 \% - d_2, \text{ sendo } 0 \% \leq d_2 \leq 1 \% \end{cases}$$

As taxas de acerto devem ser calculadas a partir da comparação do conteúdo sonoro exibido com o que foi transcrito no *closed caption*.

*Velocidade:* a velocidade da legendagem pode sofrer alterações, dependendo da velocidade com que o(s) interlocutor(es) estiver(em) falando. A velocidade não pode ser limitada, de forma a que se preserve o conteúdo original.

*Caracteres e fundo/tarja:* na geração, devem ser adotados caracteres na cor branca com fundo preto, proporcionando ótimo contraste, facilitando a leitura e garantindo a visibilidade dos caracteres em qualquer situação.

Os receptores devem utilizar uma fonte de fácil leitura, sendo capazes de exibir caracteres brancos com fundo preto, todos eles da língua portuguesa, incluindo acentos (agudo, grave, circunflexo), cedilha, til, sendo permitidas, inclusive, palavras compostas e estrangeiras que utilizem as letras K, W e Y.

Os caracteres maiúsculos e minúsculos, ou somente maiúsculos, devem estar centralizados, em relação à tarja, de modo a permitir a acentuação, a cedilha e a inscrição das letras G, J, P, Q e Y, sem que sejam alterados o tamanho e o alinhamento horizontal do caractere.

A produção do *closed caption* deve gerar todos os caracteres em caixa alta ou uma combinação de caixa alta e baixa, conforme as regras ortográficas. O tamanho dos caracteres, o espaçamento e a quantidade devem estar em conformidade com a ABNT NBR 15610-16.

*Número de linhas:* as legendas *pop-on* ou *pop-up*<sup>15</sup> devem ter duas linhas, podendo ter três, quando o trabalho de edição não permitir que seja de outra forma. Já as legendas em *roll-up*<sup>16</sup> devem ter duas linhas, mais uma em atualização, que será apresentada assim que houver a troca de linha, podendo-se, entretanto, optar por três linhas seguindo o mesmo critério.

*Sinais e símbolos:* sinais e símbolos devem ser reconhecidos pelos decodificadores e usados, sempre que necessário, conforme as situações:

a) aspas (“): devem ser usadas para citações em títulos de livros, filmes, peças de teatro, palavras ditas de forma errada etc.;

b) início (>>): no sistema CC ao vivo, deve ser usado para informar a troca da pessoa que está falando;

c) hífen (- -): devem ser usados para indicar a interrupção da fala;

d) nota musical (♪): o símbolo da nota musical deve ser inserido no começo de uma música, fundo musical, voz cantada, e ficar por algum tempo, retornando tantas vezes quantas forem necessárias, até entrar o texto. O símbolo deve ser limpo e reenviado em intervalos inferiores a 4 segundos, de forma a garantir que a informação seja mantida na tela durante o período da música;

e) informação complementar sobre sons ([ ]): os colchetes devem ser utilizados para delimitar as informações complementares sobre os sons, como: [Aplausos], [Burburinho], [Gritos], [Repórter] etc.

<sup>15</sup> Segundo a NBR 15.290/16, é a legenda que aparece na tela de uma só vez e permanece por tempos determinados de exposição, normalmente sincronizada com o áudio, e, em seguida, desaparece ou é substituída por outra legenda. É utilizada no sistema de CC pré-gravado e CC pré-produzido.

<sup>16</sup> Segundo a NBR 15.290/16, é a legenda que aparece na tela linha por linha. À medida que vai sendo produzida, a linha de baixo sobe, dando lugar a uma nova linha. É utilizado em programas de auditório, jornalístico, esportivos, etc.

*Sincronia:* no sistema CC ao vivo, o operador primeiramente ouve e depois envia o texto; logo, deve ser tolerado um atraso referente ao tempo de resposta do operador e aos atrasos inerentes ao processo de transmissão, demandados até a recepção dos sinais de TV utilizados para a confecção das legendas. Nesta categoria, deve-se assumir um tempo médio de atraso de 4 segundos para cada programa e o desvio não pode ser superior a 2 segundos.

No caso das legendas pré-produzidas, fica estipulado um tempo médio de 500 min/s, além dos atrasos, inerentes ao processo de transmissão, demandados até a recepção dos sinais de TV utilizados para confecção das legendas. Nesta categoria, deve-se assumir um tempo médio de atraso de 3,5 segundos para cada programa e o desvio não pode ser superior a 2 segundos.

No sistema CC pré-gravado, a legenda deve manter-se com um atraso médio entre 0 e 500 minutos do quadro ou cena (frame). Já o sistema CC pré-gravado permite, além das características descritas acima, a transcrição de sons não literais e recursos, como diferentes posicionamentos da legenda, informações sobre o falante e informações sobre personagens fora da cena (em *off*).

*Diálogos:* quando utilizado o recurso de legendas múltiplas, isto é, duas ou mais legendas que aparecem na mesma cena, com o mesmo tempo de exposição, visando otimizar o tempo de leitura, a legenda correspondente à primeira fala deve estar posicionada mais alta na tela da TV, para que possa ser lida naturalmente em primeiro lugar, sem comprometer o entendimento.

*Efeitos sonoros:* devem ser transcritos e indicados entre colchetes todos os sons não literais importantes para a compreensão do texto. Exemplo: [Latidos], [Criança chorando], [Trovoadas], [Porta rangendo] etc.

*Fala e ruídos:* quando houver informações simultâneas de fala e sons não literais, a fala deve estar posicionada próxima ao falante e o som não literal deve vir informado entre colchetes ([]).

*Identificação dos falantes:* quando a situação cênica não permite a identificação sobre quem está falando, ou o personagem está fora de cena (em *off*), o nome do personagem ou algum tipo de informação que o identifique deve ser informado entre colchetes. Exemplo: [João], [Menino], [Policia] etc.

*Itálico:* Deve ser usado para indicar falas fora de cena (em *off*), narração, enfatizar entonação e para palavras em outra língua.

*Música:* o símbolo da nota musical deve ser usado para diferenciar a música da palavra falada: a) a informação sobre a música (se é fundo musical, rock, música romântica ou de suspense, se é cantada etc.) deve vir entre notas musicais; b) no caso de transcrição da letra da música, duas notas musicais seguidas, ao final da transcrição, devem indicar seu término; c) sempre que possível, a letra da música deve ser transcrita.

*Onomatopeias:* o uso da informação literal do som (latidos) deve ter preferência em relação ao uso de onomatopeias (au-au). Programas e filmes infantis ou cômicos podem fazer uso deste recurso.

*Tempo de exposição:* o tempo de exposição depende de fatores relacionados à velocidade da fala, quantidade de palavras, cortes de cena etc. Deve ser garantido que os recursos de otimização



do tempo (edição e aproveitamento de tempo inicial e final) sejam usados em benefício da leitura. Recomenda-se a seguinte exposição:

a) legendas de uma linha completa devem ser expostas por 2 segundos e tempo máximo de exposição de 3 segundos;

b) legendas de duas linhas devem ser expostas por 3 segundos;

c) legendas de três linhas devem ser expostas por 4,5 a 5 segundos;

d) legendas para o público infantil, devem expostas por 3 a 4 segundos por linha completa.

Para o público específico de surdos, as frases devem ser simples e concisas.

Além da apresentação desses elementos de diretrizes, esse documento normativo de 2016 apresenta informações adicionais que não constavam na normativa anterior (2005). Uma exceção, por exemplo, é que a legenda oculta pode ser suprimida quando houver legenda aberta com o mesmo conteúdo (o que deve ser entendido como uma boa prática), porém, devem ser considerados os problemas relativos ao sincronismo dessa operação.

Outra informação é que a transcrição de *closed caption* em tempo real é uma atividade especializada, que normalmente ocorre distante da emissora, e está sujeita aos atrasos inerentes ao sistema de TV digital e a todos os outros processos de telecomunicações envolvidos nessa operação, resultando na demora pela percepção da existência de legenda aberta concorrente e no consequente comando para retirada da legenda fechada.

É válido destacar outro elemento relevante incorporado à nova normativa - o que é ou não considerado erro, nas legendas. Veja-se, a seguir.

O que não são considerados erros do *closed caption*, de acordo com a NBR 15290/16:

a) Palavras estrangeiras, siglas, gírias regionais, nomes próprios que não fazem parte da rotina do programa apresentado, e também palavras não usuais em nosso idioma;

b) Síntese de frase que, ao vivo, se faz necessária para poder registrar áudios com velocidade alta, sem prejudicar o entendimento do texto e sem omitir informações relevantes. Pode ocorrer a troca de palavras, quando uma palavra não fizer parte do dicionário de transcrição, ou seja, for inédita. Suponha-se que a palavra seja “Parquet” e o responsável pela transcrição registre “Ministério Público”, que, no ramo de Direito, significa a mesma coisa;

c) Erros em função de falas sobrepostas e/ou tumultos, qualidade do áudio ou dicção do orador. Muitas vezes, durante esse tipo de ocorrência, mal é possível entender as falas, quanto mais registrá-las;

d) Omissão de palavras chulas e/ou de baixo calão em horários cuja classificação indicativa seja incompatível.

Veja-se, agora, o que são considerados erros do *closed caption*, de acordo com a NBR 15290/16:



1. *Omissão* que provoque alteração de conteúdo ou dificulte o entendimento:

- Erro grave: quando o significado original do texto é alterado, impedindo a sua correta compreensão;
- Erro médio: quando o erro dificulta o entendimento do texto, mas não impede a sua correta compreensão;
- Erro leve: não se aplica nesta categoria.

2. *Substituição ou acréscimo* de palavra, ao texto, que esteja em desacordo com a informação/mensagem, promovendo alteração de seu conteúdo ou dificultando seu entendimento:

- Erro grave: quando o significado original do texto é alterado, impedindo a sua correta compreensão;
- Erro médio: quando o erro dificulta o entendimento do texto, mas não impede a sua correta compreensão;
- Erro leve: quando o erro não compromete o entendimento do texto.

3. *Palavra registrada com a grafia errada* (português), incluindo a acentuação e a pontuação:

- Erro grave: palavras de uso cotidiano grafadas de forma incorreta, considerando nova ortografia e erros de pontuação que alterem o sentido do texto;
- Erro médio: erros na grafia de nomes próprios ou palavras/expressões usuais em português ou outros idiomas, mas somente para palavras usuais, frequentes no dia a dia;
- Erro leve: erros na acentuação de palavras quando existem as duas formas no dicionário, ou palavras separadas que devem estar grafadas juntas ou vice-versa.

4. *Identificar de forma incorreta o orador* ou não indicar troca de orador, colocar a fala do orador seguinte no mesmo parágrafo do orador anterior:

- Erro grave: identificar de forma incorreta (troca de identificação);
- Erro médio: não indicar troca de orador;
- Erro leve: não se aplica nesta categoria.

5. *Para numerais*, se o número não for o correto, marca-se um erro apenas, independentemente se tenha sido de um ou mais algarismos do mesmo numeral. Por exemplo: se o número for 213 e o estenotipista escreveu apenas 2, ou apenas 13, ou 214. Qualquer número que não seja o “213” equivale a apenas um erro (erro de não ter escrito o número correto).

- Erro grave: quando o significado original do texto é alterado, transmitindo uma informação incorreta;
- Erro médio: quando o erro dificulta o entendimento do texto, mas a informação transmitida está correta;
- Erro leve: não se aplica nesta categoria.

Devem ser transcritas as letras das músicas, sempre que possível, e a correção para controle de qualidade deve seguir os mesmos padrões da norma utilizados para a legenda como um todo.

Retomando-se as informações contidas no quadro da Figura 7, verifica-se que o prazo para que toda a programação de televisão estivesse 100% acessível terminou em junho de 2017, entretanto,

em pesquisas realizadas por Reichert (2008), Nascimento (2013), Dézinho (2016) e, sobretudo, a de Sampaio (2017), percebe-se que a televisão não havia – como não tem – cumprido o cronograma proposto pela ABERT; além disso, observou-se que não existe um órgão que fiscalize essas legendas.

Quando se discutem dificuldades de acesso aos conteúdos audiovisuais, identificam-se alguns entraves que limitam a recepção de informação. É possível mencionar alguns aspectos significativos, nesse processo, como o formato da legenda CC, os aparelhos de TV, tipo de sinal de transmissão, língua utilizada pela ferramenta.

No que tange à responsabilidade dos emissores em relação à oferta das legendas, sabe-se que, hoje, em nosso país, a produção de legenda oculta (CC) é realizada por empresas terceirizadas, ou seja, cada emissora contrata a empresa que deseja para realizar a produção das legendas, sejam elas ao vivo, pré-gravadas ou gravada de toda a programação transmitida, tendo em vista que o prazo para a implantação desse tipo de acessibilidade na televisão já expirou.

Para a produção das legendas, é preciso contar com o trabalho de um estenotipista que, segundo Brito (2015, p. 21), é um profissional especializado que digita as palavras na velocidade em que as ouve, utilizando símbolos fonéticos em um equipamento com teclado especial (estenótipo), conectado a um computador que, por meio de um dicionário específico, converte as sequências de símbolos em palavras.

Araújo (2002) ressalta que o teclado do estenótipo é muito diferente dos normais e segue um padrão regido pela fonética aproximada das palavras, e não por sua ortografia. Quando o profissional digita os fonemas, um programa de computador procura a palavra mais semelhante em um dicionário pré-estabelecido. Essa técnica diminui o tempo de processo de criação da legenda, entretanto, pode ocasionar erros decorrentes da velocidade de digitação do estenotipista. O autor ainda afirma que, como o processo é baseado na fonética das palavras, o computador pode reconhecer alguma palavra que não tenha sido dita durante o programa.

Além das questões técnicas de produção do *closed caption*, ainda existe uma dificuldade no campo da mão de obra. Em consonância com esse processo, Brito (2015, p.21) afirma que um curso de formação profissional em estenotipia dura de seis meses a um ano, mas normalmente são necessários pelo menos dois anos de prática para obter a velocidade necessária para legendagem ao vivo<sup>17</sup>. É uma mão de obra relativamente cara, escassa e difícil de repor.

Por questões de saúde, o máximo que um estenotipista deve ficar digitando ininterruptamente são duas horas – ainda assim, pela demanda de profissionais, alguns chegam a passar 8 horas na frente da maquininha. Há cursos abertos, mas existem apenas 400 profissionais desses no Brasil. Depois de um ano, já é possível fazer as legendas com certa rapidez, mas é necessário pelo menos mais dois anos de prática para que seja capaz de fazer isso ao vivo (SANTANA, 2012, p. 1).

<sup>17</sup> Cerca de 180 palavras por minuto.

Um dos obstáculos a ser enfrentado, ainda, é a maximização da taxa de acertos do *closed caption*, primeiramente para cumprir as obrigações legais e, também, para que seus usuários consigam realmente compreender a mensagem veiculada, uma vez que apenas um erro é bastante para modificar demasiadamente uma informação. Para Brito (2015, p. 21), o maior desafio está na produção de legendas ocultas ao vivo, sobretudo quando há fala espontânea (sem que haja um texto pré-definido em roteiro). Essa situação ocorre com bastante frequência na programação televisiva: programas de entrevistas, auditório, religiosos, variedades, *reality shows* etc.

Visando solucionar as dificuldades financeiras e laborais que envolvem a produção de legenda por estenotipia, tendo em vista o alto custo para a produção e a escassez de profissionais no mercado, as discussões para a produção de legendas por reconhecimento automático de voz (RAV) têm aumentado.

Brito (2015, p. 22) define o reconhecimento automático de voz como um processo de conversão do sinal acústico da voz em uma transcrição textual correspondente. Um sistema que implemente tal processo inclui a captação do sinal de voz, sua digitalização, processamento digital de sinais e modelos estatísticos. Entretanto, faltam opções satisfatórias de sistemas comerciais atuais de reconhecimento automático de voz em português para que sejam aplicados na geração de legenda oculta ao vivo.

Observa-se que a dificuldade quanto à produção do CC no que tange à estenotipia está ligada ao fator humano, e o contratempo relacionado ao reconhecimento de voz está ligado ao sistema computacional. Todavia, as empresas são obrigadas, atualmente, a disponibilizar esse recurso em 100% da programação.

Tais exigências afetam todas as emissoras de televisão do Brasil, independente do porte. Mesmo as retransmissoras ou afiliadas das redes de televisão localizadas em cidades de pequeno e médio porte deverão veicular legendas ocultas para sua programação e comercialização, inclusive local, atendendo os requisitos técnicos especificados. O descumprimento das disposições da norma sujeita as emissoras ou retransmissoras às penalidades prescritas no Código Brasileiro de Telecomunicações (BRITO, 2015, p. 21).

Sob essa perspectiva, a portaria nº 310 de 27, de junho de 2006, que trata sobre os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, na programação veiculada pelos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, determina, em seu item 10, as responsabilidades das empresas com relação à acessibilidade:

10.1. As emissoras de radiodifusão de sons e imagens e as retransmissoras de televisão são responsáveis pela produção e veiculação dos recursos de acessibilidade em todos os programas dos quais sejam detentoras dos direitos autorais.

10.2. Cabe a cada pessoa jurídica detentora de concessão para executar o serviço de Radiodifusão de Sons e Imagens e permissão ou autorização para executar o serviço de retransmissão de televisão, a intransferível e exclusiva responsabilidade pela implementação dos meios necessários para que a programação veiculada contenha os recursos de acessibilidade previstos nesta Norma (BRASIL, 2006, p. 7).

No que se refere ao descumprimento das normas, ou seja, à não adequação das condições propostas, as empresas podem sofrer as seguintes penalidades:

11.1. O descumprimento das disposições contidas nesta norma sujeita as pessoas jurídicas que detenham concessão ou autorização para explorar o serviço de radiodifusão de sons e imagens e as pessoas jurídicas que detenham permissão ou autorização para explorar o serviço de retransmissão de televisão, ancilar ao serviço de radiodifusão de sons e imagens, às penalidades prescritas no Código Brasileiro de Telecomunicações.

11.2. A pena será imposta de acordo com a infração cometida, considerados os seguintes fatores:

- a) gravidade da falta;
- b) antecedentes da entidade faltosa; e
- c) reincidência específica.

11.3. Antes de decidir pela aplicação de qualquer penalidade, o Ministério das Comunicações notificará a interessada para exercer o direito de defesa, dentro do prazo de 5 (cinco) dias, contado do recebimento da notificação.

11.4. A repetição da falta, no período decorrido entre o recebimento da notificação e a tomada de decisão, será considerada como reincidência (BRASIL, 2006, p.7).

É indispensável que as emissoras de televisão sejam mais cautelosas ao contratarem as empresas que produzem estas legendas, e que reflitam sobre a importância de exibir sua programação em formatos que possam atender seus telespectadores no mesmo nível de equidade.

No que se refere ao uso e aos aparelhos de televisor utilizados em nosso país, tomaram-se, para esta pesquisa, as informações disponibilizadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) realizada no último trimestre de 2016, a qual provou que a televisão está praticamente universalizada nos domicílios de nosso país, sendo que apenas 2,8 % dos lares não possuem este aparelho.

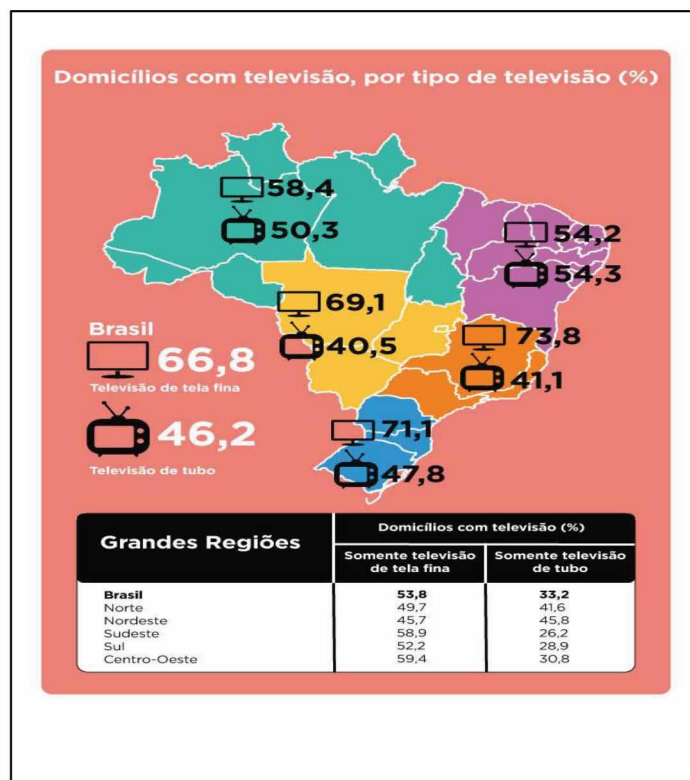
A pesquisa faz referência a dois tipos de aparelhos televisores encontrados nos lares brasileiros: os de tubo catódico (CRT), em que as imagens são produzidas quando um feixe de elétrons atinge uma superfície fosforescente; esses aparelhos possuem *menos funções*, com resolução da imagem inferior e não possibilitam a convergência com outros dispositivos como as TVs atuais. O outro tipo de aparelho é a televisão de tela fina (LED, LCD ou plasma) que possui a vantagem de ocupar menos espaço, consumir menos energia e ser mais confortável aos olhos.

As televisões de tubo catódico já deixaram de ser fabricadas no País, mas a existência de aparelhos construídos com essa tecnologia antiga ainda era elevada nos domicílios com televisão. Em 46,2% deles existia televisão de tubo, independentemente de haver, ou não, o aparelho de tela fina (LED, LCD ou plasma). Esse percentual ultrapassou 40% em todas as Grandes Regiões, variando de 41,1%, no Sudeste, a 54,3%, no Nordeste (IBGE, 2016, p. 2).

Segundo a pesquisa, a Região Norte apresentou o maior percentual de domicílios sem televisão (6,3%), seguida das Regiões Nordeste (3,8%) e Centro-Oeste (3,1%). Nos domicílios com televisão, o percentual referente àqueles que possuíam aparelho de tela fina foi de 66,8%; o maior

percentual aparece na Região Sudeste (73,8%) e o menor, na Região Nordeste (54,2%). Em todas as Grandes Regiões, o percentual de domicílios com televisão de tela fina suplantou consideravelmente o de domicílios com televisão de tubo, exceto na do Nordeste, onde ambos os modelos ficaram no mesmo patamar; destaque-se que esta é a região que concentra a maior quantidade de pessoas com pelo menos uma deficiência, como constatou a pesquisa do IBGE de 2010.

Figura 7 - Mapa com percentual de tipos de televisão nos domicílios brasileiros<sup>18</sup> (2016)



Fonte: IBGE, 2016

De acordo com a mesma pesquisa, o Brasil ainda tem 37,6 milhões de televisões de tubo, que precisariam de adaptação para receber o sinal digital de televisão aberta. Esses resultados apontam que esse tipo de aparelho continuava a existir em quantidade expressiva nos domicílios em geral.

No Brasil, o acesso aos canais de televisão aberta por meio do sinal analógico transmitido por antenas terrestres está em processo gradual de extinção<sup>19</sup>. Em seu lugar, vem sendo implantado o acesso com tecnologia digital. Quando a transmissão do sinal analógico for inteiramente desligada, as televisões sem conversor para receberem o sinal digital ficarão sem acesso direto aos canais de televisão aberta, a não ser por meio de assinatura ou antena parabólica.

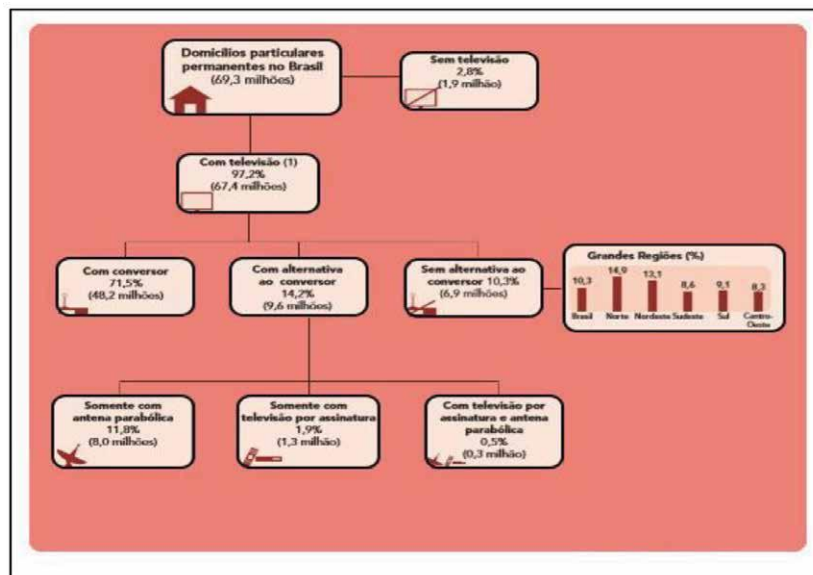
<sup>18</sup> Foi alterada a cor do gráfico original para melhorar a visualização.

<sup>19</sup> O prazo final estipulado pelo governo federal e pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) é o ano de 2013; esse prazo está regulamentado pela portaria número 3.493, de 26 de agosto de 2016, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. O sinal analógico já havia passado pela primeira fase de desligamento, em 31 de janeiro de 2018.



Os domicílios que tinham televisão com conversor, que já estava recebendo o sinal digital de televisão aberta, representavam 57,3% daqueles com televisão. Esse indicador alcançou o seu máximo na Região Sudeste (66,1%) e o mínimo na Região Nordeste (43,3%). Nas demais Grandes Regiões, foram registradas as seguintes proporções: Norte 46,3%; Sul, 58,9%; e Centro-Oeste, 61,8% (IBGE, 2016, p. 2).

Figura 8 - Domicílios com televisão que não tinham alternativa à televisão analógica aberta na ocorrência do desligamento deste sinal (2016)



Fonte: IBGE, 2016

Esse processo de recebimento do sinal digital implica na questão financeira, uma vez que os novos aparelhos televisivos com tecnologias avançadas são mais caros, e os aparelhos mais antigos, mesmo que adaptados, com o tempo, vão ficando obsoletos.

No que se refere à língua utilizada nas legendas, é pertinente que se mencione, com base na norma 5.626/05, que o surdo, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”, que é considerada sua língua natural. De acordo com Quadros (1997), para uma criança que não ouve, não é possível a aquisição, de forma natural, da língua falada.

Compreende-se a pessoa surda como um sujeito cultural<sup>20</sup> que, destituído de condições terapêuticas, constitui-se de seus aspectos linguísticos a partir de elementos de empoderamento que demarcam sua diferença e possui o direito de uso e difusão de sua língua, conforme previsto na Lei 10.436/02.

Em nosso país, a legislação reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras), concebendo a Libras como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um

<sup>20</sup> Para Strobel (2008, p.24), a cultura surda é a maneira como o surdo compreende mundo e modifica-o a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição de suas identidades.



sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p.1). Entretanto, no Parágrafo Único do Art. 4º, a legislação deixa claro que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Segundo Lodi e Lacerda (2009, p. 143), o ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua majoritária como segunda língua para surdos tem sido tema de diversos estudos desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas teóricas. Para Almeida (2017, p. 13), até pouco tempo acreditava-se que a surdez seria a grande responsável pelas dificuldades apresentadas na leitura e escrita de grande parte das pessoas surdas. Contudo, essa crença provém de uma série de adversidades históricas sobre o processo de escolarização dos surdos.

Lima (2019, p.67) afirma que o ensino de língua portuguesa para surdos ainda é um grande dilema. O moroso processo de reconhecimento linguístico, somado a distintas metodologias de ensino, além da falta de contato com a língua de sinais em fase propícia para aquisição de linguagem, são alguns fatores que interferem na aprendizagem do português como segunda língua.

Mesmo passados dezessete anos, desde a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, marcados pelas lutas de movimentos surdos em prol de seus direitos linguísticos e sociais, as discussões legais acerca das línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas ainda são palco de grandes embates.

## REFERÊNCIAS

ABERT. Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão. *Comunicado*: acessibilidade aos radiodifusões. Brasília, DF: 9 jun. 2011. Disponível em: [www.abert.org.br](http://www.abert.org.br). Acesso em: 21 maio 2019.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 15290*: acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 15290*: acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

ALMEIDA, G. G. F.; ENGEL, V. Redes sociais colaborativas, governança e desenvolvimento territorial: o caso portoalegre.cc. *Anais do VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional*. Santa Cruz do Sul, RS, 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16197>. Acesso em: 12 out. 2019.

ARAÚJO, L. F. S. *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Rev. Bras. Pesq. Saúde*, Vitória/ES 15(3): 53-61, jul-set, 2002. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006*. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>. Acessado em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério das Comunicações. *Decreto 4.901 de 26 de novembro de 2003*. Institui o Sistema Brasileiro de Televisão Digital - SBTVD, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 27 nov. 2003. Disponível em: Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651norma-pl.html>> Acesso em: 21 mai. 2019.

BRITO, L. F. S. *Sistema de Decisão Automático para Conversão de Áudio em Texto na Geração de Legenda Oculta*. 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado Integrado Profissional em Computação Aplicada) Universidade Estadual do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2015.

BRYM, R. *et al. Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson, 2006.

CARVALHO, D. O. *A internet na sociedade: um estudo com professores e alunos da comunidade acadêmica de nível superior na cidade de Franca-SP*: UNESP, 2005. Tese – Doutorado. Franca, 2005.

CEBRIAN, J. L. *A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1999.

COUTINHO, G. L. *A Era dos Smartphones: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil*. 2014, 67 f. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Brasília, 2014.

DEZINHO, M. *Avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira: um estudo sobre legendas para surdos e deficientes auditivos*. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.

EDWARDS, P. N. *The Closed World*. Cambridge, MA, MIT Press.1996.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 11 maio 2019.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 28 mai. 2018.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

LIMA, J. M. S. *Educação, multimodalidade textual e libras: descompassos entre prática educativas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos*. 2019. 190 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge: The Mit Press, 2001.

NASCIMENTO, G. V. S. *Educação, Inclusão e TICs: O uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

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

REICHERT, A. *Mídia sem som*. 2006. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAMPAIO, A. B. *Recursos de acessibilidade nas emissoras/retransmissoras de televisão e no rádio: a prática e as possibilidades nos veículos de Campo Grande*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017

SANT'ANA, T. Eu sou: Estenotipista. *Revista Galileu*, maio 2012. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI281040-17825,00-EU+SOU+ESTENOTIPISTA.html>. Acesso em: 12 set. de 2019.

STROBEL, K. *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SILVA, E. F. G.; SANTOS, S. E. B. *O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade*. Disponível em: [http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/447.%20o%20impacto%20e%20a%20influ%C4ncia%20da%20m%C3%ADdia.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/447.%20o%20impacto%20e%20a%20influ%C4ncia%20da%20m%C3%ADdia.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

# OBSTÁCULOS LINGUÍSTICOS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

ELIAMAR GODOI<sup>1</sup>  
NAIANE F. SOUZA<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Historicamente o surdo foi constituído por meio de discursos e representações patológicas associadas à surdez (surdez compreendida como ausência, como incapacidade). Acreditavam que o pensamento não poderia se desenvolver sem a comunicação, supunham que com a ausência da fala, a audição não se desenvolveria e, conseqüentemente, quem não ouviria não falaria e, assim, quem não pensaria não teria a possibilidade de se desenvolver intelectualmente, e, com isso, os surdos foram impedidos de frequentar a escola.

Com o passar dos tempos, foram surgindo diversos estudos e pesquisas acerca da educação para os alunos surdos, as quais afirmavam que os surdos poderiam ser educados e socializados, a partir daí, o cenário da educação dos surdos, ainda que em passos lentos, começou a se modificar, dando início ao processo de inclusão. Hoje, os surdos passaram, então, a frequentar as escolas regulares de ensino e a receber a educação que lhes é devida.

Com a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares de ensino, emergiu a necessidade de novos investimentos nas políticas públicas, com intuito de promover escolas que possuam estruturas físicas adequadas e recursos metodológicos no sentido de promover práticas pedagógicas eficazes, em especial, no âmbito do ensino de Matemática para surdos, de forma objetiva, e promotora do ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Ainda na perspectiva a inclusão dos alunos surdos nas salas de aula regulares de ensino, surgiram diversos questionamentos relacionados aos possíveis fatores que influenciam no processo

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFU.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFG.

de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Com relação ao ensino da Matemática para os surdos, esses questionamentos são ainda mais intensos, uma vez que a Matemática é uma disciplina na qual grande número de alunos, de modo geral, apresentam dificuldades.

Com a finalidade de entender quais são as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem para surdos foram feitos diversos estudos, os quais indicam que a comunicação entre aluno e professor é um dos principais fatores que influenciam na aprendizagem. No âmbito da educação do surdo, seu processo de inclusão traz consigo uma nova linguagem para dentro da sala de aula. A língua de sinais, por sua vez, é desconhecida para muitos professores e, para o seu uso, é necessária a presença de um intérprete com intuito de ser um mediador na comunicação entre aluno/professor.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática para alunos surdos, as dificuldades relacionadas à comunicação são ainda mais intensas, uma vez que a Matemática é uma disciplina que apresenta um vocabulário próprio.

Nesse contexto, o presente artigo visa abordar, de forma concisa, como a comunicação influencia no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e discorrer sobre os obstáculos linguísticos presentes no processo de ensino-aprendizagem de Matemática para alunos surdos inseridos nas escolas regulares.

Com relação ao método de pesquisa, para discutir a comunicação e os obstáculos linguísticos e o processo de ensino-aprendizagem de Matemática para alunos surdos, nos fundamentamos nas legislações vigentes e foi feita uma revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área.

Assim, com a finalidade de melhorar a compreensão a respeito da questão investigativa proposta, fundamentamo-nos em vários estudiosos, tais como, Amorin, Costa e Walker (2010), a Lei nº 10.436/02, Oliveira e Souza, (2012), Silva (2010), e Moreno (1998), entre outros, os quais têm se dedicado à discussão das áreas de investigação dessa pesquisa, que são educação inclusiva, educação matemática.

## A COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS

Com a finalidade de promover comunicação dos surdos com a comunidade escolar, segundo Silva (2010), a princípio, a orientação educacional adotada aos alunos surdos foi o oralismo, método de ensino no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, baseado na busca de estratégias de ensino que pudessem transformar em realidade a vontade de ver o surdo falar e ouvir.

Diante das limitações educacionais proporcionadas pelos métodos exclusivamente oralistas, as atenções se voltaram para outras formas de comunicações, estas, por sua vez, eram



mais adequadas as limitações dos surdos. Nesse sentido, Goldfeld nos diz que “(...) a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 1997, p.41).

Alguns pesquisadores defendem que “os estudos linguísticos e neurológicos são irrefutáveis e contundentes no sentido de provar que a organização cerebral da linguagem quer oral, quer gestual, é exatamente a mesma” (RODRIGUES, 1993, p.34). Baseados nessa afirmação, consideramos que, o insucesso na educação dos surdos possa estar relacionado ao fato de não lhes ser proporcionado um ensino centrado em sua língua materna.

Após o insucesso do oralismo, surgiu o bilinguismo, que é uma filosofia de ensino com uma visão sociocultural da surdez, que se organiza em uma proposta estruturada, constituída de duas línguas, nas quais há uma hierarquia pré-estabelecida: a Língua de Sinais como uma língua natural, sendo assim, a primeira a ser desenvolvida, e a língua utilizada pela comunidade majoritária, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, como a segunda língua a ser priorizada na modalidade escrita, na perspectiva da leitura e produção de textos.

A Libras, que hoje é reconhecida legalmente através da Lei de nº 10436/02, surgiu com a função, entre outras, de facilitar a comunicação dos surdos brasileiros com os demais; entretanto, durante muitos anos, a lenda de que a língua de sinais dificultaria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas inviabilizou sua utilização nos processos educacionais.

Embora a Libras tenha todos os elementos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e o semântico) ao longo de muitos anos ela não foi classificada como uma língua, mas como um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos. A lei de Libras foi regulamentada recentemente em 2005 através do decreto nº 5.626. Na esteira da legislação, Amarin e Costa (2010) afirmam que

devem ser assegurados no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado a Língua Portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (AMORIN; COSTA, 2010, p. 5)

Para contribuir com a inclusão social e, mais especificamente, com a inclusão dos surdos nas escolas regulares de ensino, o Brasil, por meio do governo federal, instituiu a Lei nº 10.436/02 para oficializar a Libras (Língua Brasileira de Sinais), como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizada pelas pessoas surdas. Essa lei dispõe em seu art. 1º que

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de

natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002. Lei 10.436/02, art. 1º).

Com a regulamentação da Libras como língua oficial, foram garantidas outras conquistas, nas quais damos ênfase a exigência da inserção do ensino desta língua nos currículos dos cursos de formação inicial de Licenciatura, contribuindo, assim, para a disseminação da língua e possibilitando aos futuros professores um primeiro contato com a Libras. Tal conquista está respaldada no art. 4º desse documento ao determinar que

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente (BRASIL, 2002. Lei 10.436/02, art. 4º).

A garantia da acessibilidade do uso da Libras e de sua divulgação em lugares públicos, é assegurada no art. 2º, permitindo assim, aos alunos surdos, o seu uso contínuo no ensino regular ou em qualquer escola que estude, seja ela especial ou não.

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 (BRASIL, 2002. Lei 10.436/02, art. 2º).

No âmbito das escolas regulares de ensino, o Decreto nº 5.626/05 complementa que a União deve providenciar às escolas a contratação de professores que saibam a Libras ou de instrutores que ensinem os alunos com surdez quando estes não souberem. Quando não houver um professor especializado que saiba a Língua Brasileira de Sinais, faz-se necessário a presença de um intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula, como meio eficaz para a interpretação do conteúdo curricular para o aluno surdo (quando esses alunos já adquiriram a língua), além de professores que ensinem a Língua Portuguesa como modalidade secundária e que respeitem e saibam sobre as diferenças linguísticas desses alunos.

Nesse sentido, o governo por meio do decreto nº 5.626/05, em seu art.14, institui que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da Libras b) o ensino da Libras; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;

II- prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005. Decreto 5.626/05, art. 14).

Apesar do avanço nas pesquisas e da propagação da Libras ainda são comuns situações de interação entre professores e alunos mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco ou nenhum conhecimento em relação a esta forma de comunicação por parte de uma determinada clientela. Carece ressaltar que a Libras deve ser priorizada durante o processo educacional dos surdos e utilizada como língua de instrução na sala regular de ensino.

Pesquisadores, como Luria (1986), apontam a importância de professores apresentarem domínio na Língua de Sinais, uma vez que a capacidade de comunicação linguística é considerada como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e se integrar verdadeiramente na sociedade. Nesse contexto

A língua é um fator fundamental na formação da consciência. Ela permite pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: ser capaz de duplicar o mundo perceptível, de assegurar o processo de abstração e generalização, e ser veículo fundamental de transmissão de informação. (LURIA, 1986, p.17).

É indispensável a discussão sobre o tema surdez com os graduandos dos cursos de formação inicial, especialmente dos cursos de formação em Licenciatura, os quais buscam capacitar os discentes para atuar com uma disparidade de educando, uma diversidade apoiada nos ideais da inclusão social. Contudo, Leonel e Borges (2012, p.3) alertam que: “a inclusão de uma disciplina para ensinar a língua Libras não é suficiente para um melhor entendimento das questões particulares relativas aos estudantes surdos”.

Nesse contexto, verifica-se a relevância que a LIBRAS possui no processo de comunicação com os surdos e que a utilização dessa linguagem é fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo inserido na sala regular de ensino.

## OBSTÁCULOS LINGUÍSTICOS PRESENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

A surdez, vista no ponto de vista médico, destaca apenas as peculiaridades da pessoa surda, visando uma abordagem do surdo pelo que lhe falta, pela carência, pela deficiência, por sua incompletude. O que por sua vez, nos aparenta ser uma definição profundamente insatisfatória, uma vez que essa carência não compromete o desenvolvimento cognitivo do surdo. Desse modo, o surdo é reconhecidamente um sujeito atuante com uma especificidade linguística e cultural.

Na perspectiva dos trabalhos envolvendo a educação de Matemática para alunos surdos, Moreno (2008) salienta que a surdez não causa atraso na aprendizagem da Matemática, pois o que pode causar prejuízo ao aprendizado da Matemática são os estímulos linguísticos restritos, por exemplo, o acesso tardio a Libras e a forma ineficaz como a Língua Brasileira de Sinais aparece na sala regular de ensino.

Segundo Leonel (2012, p.13), na questão linguística, o qual é o norte desta pesquisa, deve-se considerar o fato da Matemática apresentar características muito peculiares, o que poderíamos chamar de “linguagem matemática”.

Ainda a respeito da questão linguística, vale ressaltar que além das peculiaridades de determinadas características da linguagem matemática, deve-se considerar o fato de que nem todos os conteúdos matemáticos se relacionam de forma direta com a linguagem comum, há uma independência, num primeiro momento, entre eles. Nesse contexto, Oliveira e Souza (2012, p.39) argumentam que

A Matemática utiliza uma linguagem específica, com uma simbologia própria, universal, abstrata e generalista, necessita do efeito formal que os signos possibilitam, pela sua característica universalista, requer a padronização, a rigorosidade e a precisão.

A linguagem matemática e a língua materna são dois sistemas de representações construídos a partir da realidade e a partir dos quais se constroem significados dos objetos, das ações e das relações. Entretanto, vale ressaltar que não se deve fugir do fato de que a linguagem matemática e a linguagem comum coexistem entre si, ou seja, uma não se sobrepõe a outra, e ambas têm como alvo a comunicação.

Argumentando sobre questão linguística presente na sala de aula, não se deve desconsiderar a presença de outra categoria de linguagem, a linguagem matemática. Essa, muitas vezes, tende a criar uma barreira na aprendizagem até mesmo de conteúdos simples da Matemática, devido sua complexidade e por sua difícil compreensão.

A afirmação “em todo triângulo isósceles, a mediana, a altura e a bissetriz relativas a base coincidem”, utilizada no ensino de Geometria, exemplifica a dificuldade enfrentada por muitos intérpretes, visto que muitos conceitos matemáticos ainda não possuem sinais específicos e quando possuem não são conhecidos por grande parte da comunidade surda, o que por sua vez acaba por se tornar empecilho no aprendizado de muitos conceitos matemáticos. Nesse sentido, Costa e Magalhães (2011) destacam que

as dificuldades que o aluno surdo enfrenta em relação à Matemática se dão por vários motivos, mas os principais a serem destacados é a questão da linguagem matemática que é de difícil compreensão para eles, posturas tradicionais adotadas pelos professores e a ausência da sua língua materna (Língua de Sinais) em seu contexto educacional.

A Matemática lida com conceitos abstratos e possui uma estrutura própria e autônoma, mesclando palavras e símbolos, pela simbiose entre linguagem matemática e linguagem natural

(MACHADO, 2011). Ao ler um texto matemático, o aluno precisa compreender e interpretar aquilo que está escrito, ou seja, os símbolos, os signos expressos pela linguagem matemática e assim enriquecer seu acervo de conhecimento.

Vasconcelos (2010) defende que, para que o aprendizado, especialmente no âmbito da Matemática, se realize de forma significativa em uma sala de aula inclusiva, que possui alunos surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional e nesse tripé devem estar presentes: a Língua de Sinais, o conhecimento matemático e uma metodologia apropriada.

Verificam-se os obstáculos linguísticos presentes no processo de ensino-aprendizado de Matemática para alunos surdos são relacionados a ausência da comunicação via língua de sinais, que possibilite aos surdos a leitura e compreensão de determinados conteúdos matemáticos. Para que a inclusão do surdo aconteça efetivamente, é necessário o desenvolvimento de ações adaptativas do currículo, de pessoal, pedagógico, comunicacional, estrutural e atitudinal, para que ela possa ser executado de maneira efetiva em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises bibliográficas feitas nos possibilitaram tecer algumas considerações a respeito dos obstáculos linguísticos presentes no processo de inclusão do aluno surdo nas escolas regulares de ensino e também como a comunicação influencia na aprendizagem do aluno surdo. O surdo é uma pessoa que se comunica de forma diferente, que tem uma expressão e cultura própria, e que possui habilidades cognitivas semelhantes aos ouvintes.

A criação da Lei nº 10.435 foi um avanço na educação para os surdos, pois além de oficializar e reconhecer a Libras como língua oficial dos surdos, o governo tornou obrigatório o ensino dela nos cursos de formação de professores. Com isso, essa lei tentou amenizar uma das dificuldades enfrentadas por grande parte dos educadores da rede pública, que é a falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Contudo, vale ressaltar que a criação de leis, como a Lei nº 10.435, que tendem a propor a elaboração de ações, no âmbito escolar, capazes de amenizar os problemas e as dificuldades, afim de promover efetivamente a inclusão dos alunos deficientes na escola de ensino regular ainda não são suficientes, pois faltam profissionais capacitados e as escolas se encontram despreparadas para atender aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais

Argumentando sobre questão linguística presente na sala de aula, não se deve desconsiderar a presença de outra categoria de linguagem, a linguagem da Matemática. Essa, muitas vezes, tende a criar uma barreira na aprendizagem até mesmo de conteúdos simples da Matemática, devido sua complexidade e por sua difícil compreensão. Nesse sentido, para que o surdo aprenda os conteúdos, é preciso romper barreiras do ensino tradicional, favorecendo de alguma forma a comunicação e possibilitando a participação do aluno surdo na construção de sua aprendizagem.

Diante das análises feitas, percebemos que é fundamental a presença da LIBRAS no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo de modo a promover o acesso a comunicação entre professor e os alunos surdos nas escolas regulares de ensino e minimizar os obstáculos linguísticos presentes na aprendizagem.

Por fim, concluímos que inclusão não é permitir que alunos com alguma deficiência frequentem as escolas regulares, mas também dar formação aos profissionais, além de condições para trabalhar de forma coerente e eficaz, com um método realmente inclusivo, propiciando condições de ensino e de aprendizagem para os alunos com deficiência. Entende-se, nesse aspecto, a pertinência de atender aos que são incluídos em suas necessidades específicas e favorecer uma educação de qualidade, garantindo-lhes o direito de acesso à educação e ao processo formativo no seio da escola regular de ensino.

## REFERÊNCIAS

AMORIN, M. I. D. A.; COSTA, S. M. S. M.; WALKER, M. R. *A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino*. V. 31, Uniletras:2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, T., CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez 1995.

COSTA, W. C. L.; MAGALHÃES, P. G. S., *Ensino de matemática para o aluno surdo: importância do tradutor intérprete de Libras*, 2011. Disponível em: <<https://ersalles.files.wordpress.com/2011/10/ensino-de-matemc3a1tica-para-alunossurdos.pdf>> Acessado em: 15 ago. 2015

LEONEL, R.; BORGES, F. *O Ensino de matemática para surdos inclusos em salas regulares do ensino médio: possibilidades e desafios*, 2012. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_vii\\_epct/PDF/CIENCIAS\\_EXATAS\\_E\\_DA\\_TERRA/Matematica/05\\_492\\_RleonelartigoCompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA/Matematica/05_492_RleonelartigoCompleto.pdf)>. Acessado em: 20 jul. 2015.

LORENZATO, S. *Por que não ensinar Geometria? In: Educação Matemática em Revista*. SBEM. Ano 3.nº. 4. 1º. Sem, 1995.

NOGUEIRA, C. M. I.; MACHADO, E. L. *O ensino de matemática para deficientes auditivos: uma visão psicopedagógica*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995.

NOGUEIRA, V. L. *Uso da Geometria no Cotidiano*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1850-8.pdf>>. Acessado em: 02 ago. 2015.



MORENO , C. *A deficiência auditiva causa de dificuldades na aprendizagem Matemática?* 1998.

REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

SILVA, M. C. A. *Os surdos e a notação científica*. Maringá: Eduem, 2010

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

OLIVEIRA, M. R. P. R.; SOUZA, Q. S. *Educação matemática de surdos: análises de resultados de pesquisas concluídas no período 1987-2011*, 2012.

VASCONCELOS, M. C. *Experiência no ensino de matemática para o aluno surdo*, 2010. Disponível em: <[http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/MR/MR15\\_Vasconcelos.pdf](http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/MR/MR15_Vasconcelos.pdf)>. Acessado em: 15 ago. 2015.

# EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFPA

ADRIELLE BEZERRA MIRANDA<sup>1</sup>

WALDEMAR DOS SANTOS CARDOSO JUNIOR<sup>2</sup>

ELIAMAR GODOI<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere ao estudo sobre “Experiências pedagógicas de leitura e escrita de língua portuguesa para surdos na extensão universitária da UFPA”, vinculado ao projeto de pesquisa “Ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa para surdos usuários da língua de sinais” desenvolvido pelo Grupo de pesquisa – Leitura, Escrita e Ensino de Português para Surdos – GLEPS, pesquisa da Universidade Federal do Pará.

O maior desafio para surdos é aprender a ler e escrever a língua portuguesa, tendo em vista que a falta de audição o impossibilita de desenvolver uma escrita do português tão rápida quanto os ouvintes, falantes da língua portuguesa. Assim, a sua aprendizagem é mais vagarosa e essa, para sua eficácia, dependerá das estratégias de ensino que o professor abordará em sala de aula.

Diante disso, problematizamos o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ministrada em Língua Brasileira de Sinais – Libras para surdos. A busca por um ensino mais favorável a esse aprendiz é extremamente importante para sua integração social, haja vista que esse processo de aprendizagem de leitura e escrita tem uma grande relevância em sua vida, pois sabemos que ler e escrever viabiliza ao indivíduo estar mais participativo nas esferas sociais, nas faculdades, em empresas, ou simplesmente saber interagir com processos letrados, como, escrever uma carta, fazer concursos públicos, ler instruções de um objeto, etc. Em geral, para desempenhar tais atividades é preciso ter conhecimentos de leitura e escrita, e o surdo, sem elas, fica a margem social.

<sup>1</sup> Doutoranda da UFPA.

<sup>2</sup> Professor Doutor da UFPA.

<sup>3</sup> Professora Doutora da UFU.

O presente estudo tem como objetivo analisar a perspectiva de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de Língua Portuguesa para surdos ministrada em Libras no período de julho a dezembro de 2014 no Projeto de Extensão Universitário – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS).

O presente trabalho apresenta abordagem qualitativa realizada em fontes de informação primária e secundárias do PEU-OLEPS. Para isso, organizamos este estudo em três tópicos. O primeiro tópico será apresentado a revisão bibliográfica; no segundo tópico será abordada metodologia do estudo; e no último tópico será tratado sobre práticas pedagógicas de leitura e escrita para os surdos sinalizantes da Libras.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

A leitura é uma atividade, ou um processo cognitivo, de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico, em uma dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando uma pessoa lê um texto, ela não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer passar para o leitor, mas está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005).

A compreensão do texto, a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Diante disso, para se ter uma compreensão crítica do que se lê, o leitor tem que possuir conhecimento prévio do assunto discutido no texto, para formular uma opinião válida. Desse modo, para se fazer uma boa leitura, é requerido vários conhecimentos para chegar à compreensão esperada (FREIRE, 1982).

Nesse processo de leitura, o leitor molda nele seu entendimento por meio dos seus conhecimentos prévios, experiências contínuas, objetivos e ideias que o texto, à medida que interage com o leitor, sugere a sua compreensão e, juntamente com essa compreensão textual, o leitor traz sua bagagem própria que propicie reter, desprezar previsões ou inferências feitas antes no texto (SOLÉ, 1998).

Além disso, o texto pode ser entendido por diversas maneiras. O leitor, por exemplo, pode fazer uma leitura mais abrangente e utilizar seu conhecimento de mundo, fazendo hipóteses. Dessa maneira, sua interpretação parte da dedução do texto por intermédio do seu próprio conhecimento. Nessa conjuntura, então, temos um leitor do modelo de leitura descendente que busca compreender o texto por uma ideia principal, como um todo. Contudo, pode ser que esse leitor entenda o texto erroneamente, assim como o leitor que faz a leitura ascendente, ou seja, que interpreta o texto com base nos seus elementos mínimos, desde as letras até as frases. Esse modelo possibilita uma leitura minuciosa e vagarosa. Entretanto, mesmo com essa leitura mais detalhista, pode ser ainda que o leitor não compreenda o que acabou de ser lido. O ideal é o leitor trazer consigo, no momento da

leitura, as habilidades de leitura de ambos os modelos, haja vista que um bom leitor vai além da superfície do texto e se utiliza de vários mecanismos até obter o entendimento.

Diante disso, o processo de leitura ocorre por meio das estratégias leitoras. Um sujeito utiliza, ao ler, um sistema regulatório para se chegar a compreensão, assim, ele manuseia seus conhecimentos prévios, hipóteses, decodificação, inferências de objetivos e ideias, os quais levarão a uma construção de interpretações da qual se utilizará o conhecimento de mundo do leitor.

Por isso, para ler é preciso dominar as habilidades e estratégias de leitura que possibilitem levar a compreensão textual e, dessa forma, a leitura é vista como um processo de construção de significados que vai sendo regulada pelo leitor, a medida que esse vai compreendendo, ou não compreendendo, gerando um processo de constante elaboração para a construção da interpretação.

Para tanto, a leitura, por muito tempo, foi vista como algo simples de ser realizada. A ideia que se tinha é que, depois que a criança aprendesse a ler, ela poderia interagir com qualquer texto que o compreenderia. Entretanto, não funciona dessa forma. A leitura é muito complexa, ela não se limita a decodificar as frases e entender cada palavra, mas, além disso, é preciso interpretar o enunciado, saber o seu funcionamento em relação ao mundo, trazer para essa leitura aprendizado anterior.

Nesse viés, atualmente, estar imerso no mundo letrado requer saber interagir com o sistema da leitura e escrita, desenvolvendo habilidades cognitivas que levam o indivíduo a se apropriar de forma mais precisa do conhecimento ao longo de sua vida, haja vista que as informações estão sendo propagadas muito rápido e saber interagir e compreender com cada uma é importante. Tendo em vista essa necessidade de o ser humano participar dos processos de letramento, é primordial ele desenvolver habilidades de leitura, pois a partir dela se compreende a escrita.

Nessa conjuntura, a aquisição da leitura do português para o surdo é essencial para ele se desenvolver como indivíduo. Contudo, a leitura que o surdo realiza ainda é fraca, haja vista que ele não consegue compreender processos de significação básica da língua portuguesa e, o que media essa significação, é o uso da Libras, que faz essa ligação afim de estabelecer uma leitura do português, por isso a necessidade de educar o aluno surdo a manusear a Libras em diversos âmbitos, para que ele consiga entender as significações, tomando como comparativo a sua língua materna e observando as diferenças entre as línguas (SANTANA, 2015).

A leitura está intrinsecamente ligada com a escrita. Esse modelo conversacional determina a escrita em uma perspectiva social e algumas atividades específicas possibilitam um melhor desempenho aos alunos no momento da escrita. O processo de escrita deve ser dinâmico, precisa estabelecer a finalidade dessa escrita e mostrar a escrita perante o mundo. Por exemplo, nos diversos gêneros textuais em que ela se propaga e, mais que isso, ensinar aos alunos os gêneros, para que entendam essa autonomia que a escrita carrega (BAZERMAN, 2011).

Ademais, a escrita, por muito tempo, foi ensinada com métodos compulsórios, como aquela velha frase que, com certeza, muitos já ouviram: “Você aprende a escrever, escrevendo e escrevendo”. Em suma, a frase não está errada, pois a escrita necessita de prática, mas, hoje, já

existe uma abordagem mais sociocultural no ensino e aprendizagem dessa escrita e não apenas a mecanizada, já que a linguagem é vivenciada, está em constante mudança e ela se materializa em diversos gêneros que o indivíduo pode utilizar e aprender (BAZERMAN, 2011).

Na realidade, o meio em que o ser humano vive, e no qual se acham imerso, é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história, pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia a dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, o aluno, além de entender as convenções da escrita, desenvolvendo-a e empregando-a da maneira correta, ele deve também se utilizar do contexto do texto, do significado das palavras e o que o interlocutor quer apresentar, pois, nesse viés, o ser humano percebe no mundo como a escrita tem sua função social e como esse indivíduo também pode ter sua função como agente social utilizando essa escrita (BAZERMAN, 2011)

No contexto do ensino de língua portuguesa escrita para surdos, a Libras é fundamental como atividade discursiva, estruturante para que os surdos possam aprender a linguagem escrita. O exercício de escrever para o surdo não se limita à disposição linear das palavras no papel, de modo a registrar e sistematizar um código representativo da fala. É interessante que professor e surdo compreendam que a escrita é simbólica, permite registrar saberes, vivência e experiências, além de pontos de vista, e deve ser ensinada, aprendida e usada de modo intencional e motivado por uma prática comunicativa. Por isso, o ensino da escrita para surdos está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem como processo sociocultural em redes históricas pessoais e coletivas. Assim, os surdos passam a tecer diversas práticas comunicativas para fins específicos, negociando sentidos e reconhecendo o uso da linguagem escrita nas relações sociais (CARDOSO-JUNIOR, 2018).

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA MINISTRADA EM LIBRAS

Um dos pressupostos na educação de surdos que se deve entender é o modo como o surdo vai ler e escrever. A aula de Língua Portuguesa é o momento de obter conhecimento e de desenvolver cognitivamente mais sua capacidade de uso da linguagem, mas o ensino para ele deve ser redimensionado considerando o uso da Libras, tendo em vista que o surdo desenvolve saberes e conhecimentos a partir dela e de outras linguagens diariamente.

Nessa direção, será apresentada estratégia de ensino de leitura e escrita ministrada em Libras, que tratou da temática Lei Seca. Para esse processo foi delineado os seguintes objetivos de ensino:

Apresentar a temática Lei Seca;

Contextualizar a temática Lei Seca a partir do gênero campanha educacional para o trânsito do governo de Pernambuco;

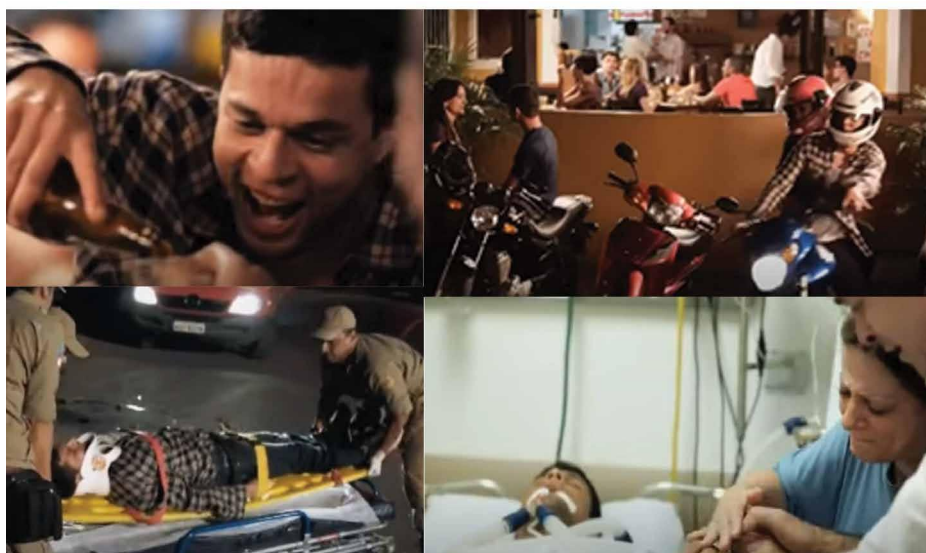
Explicar alguns conceitos relacionados à Lei Seca;

Produção do texto escrito.

Nesse sentido, a problemática esteve ligada ao uso da linguagem escrita a partir da intervenção pedagógica com gêneros campanhas sobre a Lei Seca, bem como a definição dessa expressão na legislação e no contexto social, apreendida por meio de estudo do vocabulário com uso de recursos visuais para, em seguida, a produção de texto escrito.

Nessa proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa ministrada em Libras, foi usada o gênero campanha publicitária de trânsito do estado de Pernambuco para *contextualizar o conhecimento em Libras* sobre a Lei Seca.

Campanha educacional para o trânsito - Governo de Pernambuco



Fonte : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_9CNqmg7\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=_9CNqmg7_I)

A propaganda audiovisual de educação no trânsito apresenta jovens em uma festa, se divertindo e ingerindo bebida alcoólica e, posteriormente, dois dos jovens saem, um deles frente ao volante, o motorista embriagado acaba ocasionando um acidente no trânsito e juntamente com a outra pessoa acabam perdendo suas vidas.

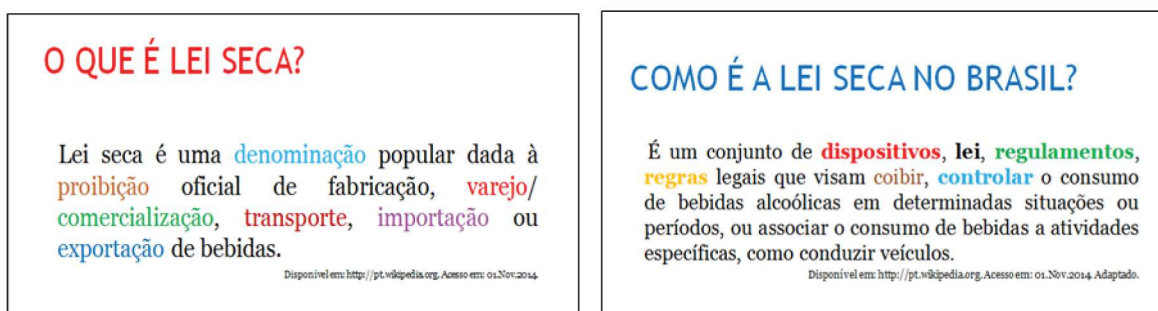
Essa propaganda tem como objetivo tratar da temática da Lei Seca. Além disso, buscou-se, com essa propaganda, disseminar a ideia de “Lei Seca” com os alunos, fomentando uma discussão acerca do tema, possibilitando aos surdos tecer opiniões, ideias e problematizar sobre dirigir alcoolizado.

No segundo momento, foi apresentado aos alunos *slides* contendo perguntas referentes ao conceito de lei seca, um conceito mais amplo alusivo à comercialização e transporte de bebida



alcoólica e um mais restrito, que concerne ao consumo de bebidas alcoólicas pelos indivíduos, atrelado ao comando de veículos, que é a temática estudada em sala. Contudo, é importante fazer essa diferença de conceitos da lei seca aos alunos surdos, pois eles podem acabar não entendendo e confundindo os conceitos.

Figura 1 e 2- Material didático do PEU-OLEPS apresentado após a contextualização do conhecimento sobre lei seca.



Fonte: Acervo do PEU-OLEPS

Observe que, nos *slides*, temos a marcação em cores de várias palavras que explicam a ideia do conceito da lei seca para que ajude o surdo a fixá-la. Isso viabiliza o ensino e aprendizagem do vocabulário no contexto sociocomunicativo. Ademais, para melhorar essa interação, buscou-se algumas ferramentas de ensino como as imagens, evidenciando a prática da implementação da lei seca, como ela ocorre.

Depois disso, foi apresentado o enunciado “Lei seca é ...” com objetivo dos aprendizes surdos pudessem expor suas ideias. No *slide* é possível verificar agentes de trânsito fiscalizando o consumo por parte dos cidadãos nas vias terrestres. A utilização do bafômetro pelos agentes é a medida mais rápida de comprovação da dosagem de álcool na corrente sanguínea, e isso foi explicado aos aprendizes, para eles saberem como funciona as medidas de fiscalização da lei.

Mostrar as imagens na realidade brasileira possibilita o surdo entender melhor os conceitos e criar uma relação com o contexto das situações de cumprimento da lei, facilitando, também, ele somar com os seus conhecimentos prévios.

Terceiro momento: Associação de imagens com palavras

Em outro momento da oficina, houve associações das palavras com as imagens que objetivaram captar, por meio das expressões e gestos, o sentido das palavras e a discussão sobre o tema. As palavras em destaque são: controlar, proibição e regras.

A primeira imagem destacada com a palavra “controlar” apresenta um homem visivelmente embriagado com a sua garrafa de álcool ao lado e o agente de trânsito com a face de desaprovação, fazendo a controladoria da infração da Lei Seca. A garrafa gigante com expressão de nervosa e os olhos e nariz do homem vermelhos, as bolinhas amarelas saindo dele são marcadores dessa leitura visual a respeito do assunto discutido da lei seca.



A segunda imagem ressaltada com a palavra “proibição” utiliza a associação da bebida alcoólica e a chave de um veículo com o símbolo em vermelho proibido.



E a terceira imagem marcada com a palavra “regras” retrata agentes de trânsito executando medidas e aplicando as regras cabíveis aos infratores para o cumprimento da Lei Seca. Todas essas imagens são pontes que se ligam a construção do conhecimento pelos alunos.

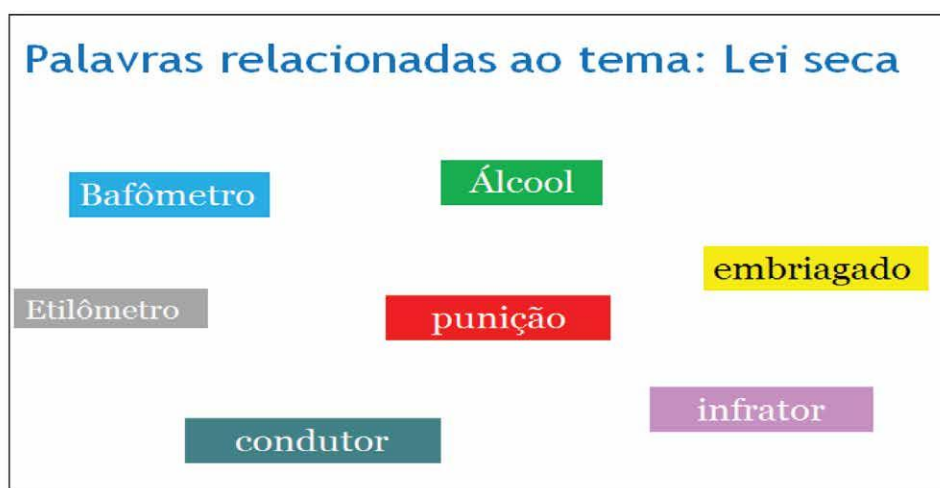


Essas estratégias são bem utilizadas com os alunos surdos, haja vista que por eles serem visuais, essa relação de palavras com imagens é de extrema importância para aprender vocabulário e entender situações do cotidiano.

Posteriormente, o professor volta a discussão sobre a temática com os surdos depois de todas essas abordagens de ensino e interação com a linguagem, possibilitando agora a formação do conceito por meio das palavras, e, por isso, foram destacadas as palavras relacionadas com o conceito de “lei seca”.

Quarto momento: exibição de palavras relacionadas a temática

Em outro momento, foi trabalhada palavras relacionadas ao tema lei seca, como bafômetro, álcool, embriagado, punição, entre outras, afim dos alunos concatená-las com a temática da lei seca.



Além disso, foi explicado aos surdos os sinônimos de Dispositivo = regulamentos = regras e controlar = fiscalizar = verificar = vigiar como forma de possibilitar o conhecimento lexical aos surdos referentes ao contexto de uso da linguagem que abordou questões da lei seca.

## Vocabulário

Dispositivos = Regulamentos = Regras

Controlar = Fiscalizar = Verificar = Vigiar

## Quinto momento: Primeira produção

Em seguida, os surdos tiveram que produzir uma redação, com base na proposta da redação do Enem 2013, quem tem como tema “os efeitos da implementação da Lei Seca”.

Texto 1 - texto escrito por aprendiz surdo

	Efeitos da implantação da lei seca no Brasil
01	O Brasil não proibido bêbado para mais
02	Lei seca guarda trânsito Aluno bêbado
03	Bafômetro muito bêbado pegar, preso muito
04	Aluno festa cerveja BeBado jovem e difícil
05	Festa madrugada.
06	O governo preocupante precisa aviso
07	Acerto La presa guarda procura, encontrar
08	si bêbado perre, pegar preso porque perigo
09	correu bater morte homem cerveja BeBado
10	Nervosa coragem carro rápido madrugada
11	aconteceu bater morte, repeter televisão
12	journal Precisa aviso.
13	Porque Mãe falei não deixa ficar casa
14	família obedecer homem despesa, sair
15	lá grande rico bonito festa musica cerveja
16	muito bêbado nomeado coisa brincadeira
17	divertir bêbado madrugada perre seris
18	coragem carro rápido depois aconteceu
19	bater morrer e perigo porque voce antecion
20	Porque não obedecer família
21	

Fonte: Acervo do PEU-OLEPS

No primeiro texto produzido pelo aluno, depois da aula ministrada em Libras, observamos que ele compreendeu o assunto e não fugiu da temática proposta. Em um dado momento, podemos ver palavras que são repetidas e sem sentido em um enunciado, mas na realidade se configura em um texto com sentidos e fins definidos.

O primeiro parágrafo do texto traz uma síntese do que se trata a Lei Seca e quais são seus agentes. O aprendiz enfatiza logo de início a proibição de beber, mesmo que pareça que seja o contrário, mas não, pois o a palavra de negação, o “não”, para ele só enfatiza o quanto é de fato proibido aquela determinada ação.

Na segunda linha desse parágrafo, há “Lei seca” associada a “guarda”, “trânsito” ao “Aluno Bêbado” e, mais em baixo, na outra linha, ao “bafômetro”. Esses elementos são a composição da sua narrativa e descrição dos seus textos. A partir desse momento, o aprendiz irá explicar determinadas ações da Lei Seca que ele observou em imagens, na campanha e no que o professor explicou em sala de aula, além de narrar ambientações.

A primeira ação mencionada está na linha três, “Bafômetro muito Bêbado pegar Preso muito”. Nesse enunciado, podemos entender que, para o surdo, no momento da fiscalização que se utilizado o bafômetro, o “muito Bêbado” é estar acima da porcentagem permitida de álcool por litro de ar alveolar. Nesse caso, o surdo automaticamente expressa a consequência que é “pegar, preso muito”, ou seja, o agente de trânsito, ao constatar a infração, levou o infrator preso. Por mais que o



texto do aluno não apresente uma melhor coesão para entender de forma mais eficiente o texto, há sentido concreto em seus enunciados.

Na linha 5 e 6, temos uma narrativa de uma festa que o surdo observou na campanha de trânsito, “Aluno Festa cerveja Bebado jovem e Difícil Festa madrugada”. Nas cinco primeiras palavras, ele retrata a festa em que o “aluno bêbado” foi e o que havia por lá. Em seguida, há a ruptura dessa animação com a frase “Difícil Festa madrugada”. Um determinante ainda maior para se ter um acidente no trânsito é a pouca iluminação a noite e ainda mais sob o efeito de álcool, por isso o porquê do aprendiz pontuar essa dificuldade da festa ser de madrugada.

No próximo parágrafo, na linha 6, o aluno começa falando do governo e da sua preocupação com os acidentes envolvendo condutores embriagados e, por isso, ele “precisa aviso”, precisa das campanhas de educação no trânsito. Esse trecho desenvolvido daria uma proposta de intervenção na redação do aluno.

Na linha 7 e 8, temos uma narrativa de infração e com falas do agente de trânsito: “ei bêbado Porre”, “pegar preso Porque Perigo”. O aluno explica por qual motivo o infrator foi preso, pois ele apresenta perigo de acidente e ocasionar morte. Para o surdo, nesse texto, a ação de ingerir álcool tem sempre a mesma consequência se ele não for parado pela fiscalização que é “Carro Rapido Madrugada aconteceu Bater Morte”.

No último parágrafo, o aluno surdo demonstra a importância de “obedecer a família”, entretanto, o “Homem despreza” os conselhos e sai para se divertir na festa, se embriaga e morre por “não obedecer família”. Observamos que o aluno tece narrativas que vem sendo enfatizadas sobre a festa, bebida alcoólica, e acidentes de trânsito. Nesse último parágrafo, ele acrescenta a ideia de família nesse contexto de imprudência no trânsito. No segundo, a ideia do governo e prevenções, e, no primeiro parágrafo, a utilização do bafômetro. Isso evidencia que o aprendiz compreendeu o que foi discutido e trabalhado sobre o tema proposto, mesmo que ele ainda não saiba concatenar as ideias com mais propriedade.

Sexto momento: Segunda produção

Em outro momento, foi aplicada uma proposta de redação com o comando do ENEM 2013, com a substituição dos textos de apoio pelo gênero textual Charge, relacionada ao tema “Efeitos da implementação da Lei Seca no Brasil”, sendo esta a seguinte:

Redija um texto dissertativo argumentativo na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema Efeitos a Implantação a Lei Seca no Brasil, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

## TEXTO I



## TEXTO II



## TEXTO III



Na segunda versão escrita pelo aluno, sobre o tema da lei seca, temos um texto semelhante, porém, com mais vocabulário e um pouco mais organizado, trazendo mais detalhes que no primeiro texto:

1 O bêbado não proibições porque dessas muito  
2 festa divertir bebado namorada Brincadeira  
3 Amigo grupo conversa PaPa bebado porres Hora  
4 2:30 Madrugada já acabou Falei você cidade  
5 anteaço entendeu fala Amigo tchau Abraço  
6 saiu carro porre pista oque aconteceu bater  
7 morrer.  
8 O que é Lei seca.  
9 A Precisa Lei seca guarda carro transito  
10 Homem guarda Procura encontrar vê carro ele  
11 Homem bebado porre Homem guarda manda  
12 vem aqui vê prova Bafômetro 0,45 pegar  
13 preso Não proibido Beber.  
14 A Família preocupar eu falei meu filho  
15 Você Não vai Festa outra coisa Não querer  
16 Fica aqui casa melhor ela Não ligar despressa  
17 saiu depois aconteceu Bater morrer fazer  
18 oque porque Não obedece família.

Fonte: Acervo do PEU-OLEPS



Já entendemos que o aprendiz, na sua produção textual, escreve com base nas informações que são repassadas a ele por meio das estratégias de ensino, por exemplo, o vídeo com a propaganda, os *slides* com os conceitos, as imagens com a controladoria da Lei seca e, também, o seu conhecimento de mundo. Então qual a diferença da primeira versão textual para a segunda? Na primeira versão, temos um texto bem repetitivo de narrações, descrições e palavras. No segundo, temos três narrações distintas, uma em cada parágrafo. No primeiro parágrafo, a narrativa é em torno de uma festa, “Festa divertir bebado Namorado Brincadeira Amigo grupo conversa Papo bebado”, há a inserção, nessa narrativa, de um horário da madrugada, “2:30 Madrugada”. Esses são elementos que ele vai inserindo e dando mais clareza no seu texto. Na linha 4 e 5, o discurso é bem dinâmico em que o aprendiz escreve: “Madrugada já acabou Falei você cuidado Atenção entendeu fala amigo tchau Abraço”. Esses são períodos com sentido completo. Na linha 8 e 9, podemos dizer que no terceiro parágrafo, o aluno retoma as ideias explicadas em sala acerca da lei seca e começa com a pergunta “o que é Lei seca”, e na linha 9, compõe os componentes da lei seca como se fosse uma explicação, “ A Precisa Lei seca guarda carro transito”. Nesse parágrafo, a narração que o surdo faz é sobre a fiscalização no trânsito feita pelos agentes. Há todo um protocolo a ser seguido nessa abordagem de trânsito que o autor narra e expõe detalhes como o valor apresentado no bafômetro “0, 45” e, sendo assim, o aprendiz já entende que o infrator deve ser preso, “Pegar preso Não proibido beber”. Chegando no último parágrafo, há a mesma ideia do outro texto acerca da participação da família como intermediadora das escolhas dos indivíduos. Veja que, esse parágrafo, diferente do outro, está mais bem elaborado. O aluno surdo retirou algumas ideias que não eram importantes, pois já tinham sido comentadas. Isso mostra a apropriação de uma organização textual que ele adquiriu ao reconstruir o texto novamente.

Observemos que os recursos visuais auxiliaram o surdo a desenvolver suas ideias sobre a temática da proposta de redação, que por sua vez trouxe uma mescla da língua portuguesa e da Libras na redação. Nesse sentido, os surdos têm suas próprias particularidades de significação, que precisam ser levadas em consideração ao analisar sua escrita.

Partindo dessa premissa, tem-se a língua como reflexo das estruturas sociais. A partir do momento que se faz um enunciado, esse se conecta a outros em uma interação social de linguagem, por isso a importância de “considerar o outro como instância de interação verbal, social e ideológica, em uma dinâmica de embates, conflitos e contradições para a constituição do sujeito dialógico” (STAFUZZA, 2019, p. 74).

Tais conclusões acerca da interação com a linguagem coloca em evidência a atual educação inclusiva que é proporcionada ao surdo no Brasil, uma inclusão que na realidade se contrapõe as políticas linguísticas de ensino e aprendizagem. Haja vista que o surdo em sala de aula “inclusiva” não tem uma dinâmica sociointeracionista, o que existe, em geral, é uma sala cheia de ouvintes, um professor que pouco sabe de Libras, ou não sabe nada, e, às vezes, um intérprete. Perante esse cenário, podemos compreender o aporte que deveria ter esse surdo para desenvolver uma escrita de

língua portuguesa e, mais do que isso, para o surdo conseguir ser dotado de saber e conhecimento proporcionado pelo interacionismo social para a formação da língua e linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos sinalizantes da Libras no PEU-OLEPS envolveu um tema gerador usado para contextualização do conhecimento em Libras, como forma dos surdos mobilizarem seus conhecimentos linguísticos, de mundo. Além disso, observou-se o trabalho com vocabulário, imagem e cores como estratégia de ensino para que os surdos pudessem aprender os conceitos para desenvolver a redação.

Dessa maneira, as implicações desse ensino são evidenciadas na escrita do aluno surdo, que apresentou histórias relacionadas às consequências do uso de bebida ao dirigir. Contudo, os desafios ainda são grandes para se obter uma escrita de língua portuguesa padrão. Esse estudo aponta, como sugestão para futuras pesquisas, possibilidades de trabalho pedagógico na composição do texto dissertativo argumentativo.

Podemos concluir que esse processo de leitura e escrita é complexo, requer metodologia de ensino própria para os surdos sinalizantes da Libras, e, para isso, é necessário trabalhar a leitura e a escrita dentro de práticas sociais de uso da linguagem como forma de exercício da cidadania para os surdos. Os desafios estão impostos, cabe a nós superá-los.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA D. L e LACERDA C.B.F. *Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva*. Campinas. 2019.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUENO, Silvana Beatriz. *Utilização de recurso informações na educação*. In: *Perspectivas em ciência da informação*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2009.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CARDOSO-JUNIOR, Waldemar dos Santos. *Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras*. 203 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO *et al.* *Metodologia científica: Teoria e aplicação na educação a distância*. Petrolina, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 21. ed. São Paulo: Cortez. 1982.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola editorial, 2008.

SANTANA, Lucinéia da Silva, Aquisição da língua escrita pelo surdo: Um processo a ser questionado. *In: Revista do GEL*. 491-505 p, 2015.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino. *O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: Episteme, autoria e tradução perspectiva dialógica*. *In: Revista Heterotópica*. Uberlândia. 2019.

# POLÍTICA DE INCLUSÃO E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS DA LIBRAS

RAQUEL BERNARDES<sup>1</sup>

ELIAMAR GODOI<sup>2</sup>

LETÍCIA DE SOUSA LEITE<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A partir da política de inclusão e a oficialização da Língua de Brasileira de Sinais – Libras por meio da Lei 10.436/2002 e sua regulamentação através do Decreto 5.626/2005, os alunos surdos passaram a ter o seu ingresso garantido no ensino regular. A fim de atender a essa demanda, abriu-se caminho de atuação para os profissionais da Libras, quais sejam, os Tradutores e Intérpretes, e os Docentes. De acordo com o pressuposto nos documentos legais, é dever do Estado promover cursos de formação continuada através de instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Nessa direção, o presente trabalho visa refletir sobre a política de inclusão e sua repercussão no processo formativo dos profissionais da Libras. Como profissional da Libras na busca por qualificação profissional, buscamos descrever o cenário educacional atual moldado pela política de inclusão e sua relação com o percurso formativo dos profissionais da Libras. Esses profissionais estão envolvidos em discussões sobre a educação dos surdos, uma vez que atuam diretamente com esses alunos. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a formação desses profissionais e o seu impacto na educação dos surdos.

Nessa linha de pensamento, atrelado ao objetivo geral dessa pesquisa que é o de refletir sobre a política de inclusão e sua repercussão no processo formativo dos profissionais da Libras,

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFU.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFU.

<sup>3</sup> Professora Doutora da UFU.

especificamente, pretendemos discutir sobre os seguintes aspectos: a formação do Tradutor Intérprete e Docente da Libras à luz dos preceitos legais e dos princípios éticos da profissão; a formação acadêmica em Libras e sua relação com a política de inclusão em vigor na sociedade brasileira; o domínio quanto aos conhecimentos e uso da Libras, dificuldades e desafios para a atuação profissional em Libras.

Para tanto, como referencial teórico do presente estudo, os estudos de Buzato (2008), La Taille (2011), Oliveira (2007) e Thoma (2005), e alguns documentos oficiais, tais como o Decreto 5.626 de 2005, a Lei 10.436 de 2002, Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, embasaram nossas discussões. A fim de discorrer sobre os objetivos geral e específicos, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica.

Para contemplar a temática apresentada, o estudo foi estruturado da seguinte maneira, após a introdução, apresentada como primeira parte do estudo, o segundo capítulo aborda o cenário atual da educação de surdos no Brasil. Para tanto, discorreremos sobre a formação com ênfase na Tradução e Interpretação da Libras e Docência da Libras à luz dos preceitos legais e dos princípios éticos da profissão. Em seguida, apresentamos as discussões referentes à formação acadêmica em Libras e sua relação com a política de inclusão em vigor na sociedade brasileira. A próxima parte discorre sobre o domínio quanto aos conhecimentos e uso da língua, dificuldades e desafios para a atuação profissional em Libras. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais sem a pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisa referente ao tema proposto nesse estudo.

## CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A fim de discutir sobre as questões de formação dos profissionais da Libras é necessário compreender os campos de atuação e o contexto educacional atual em que esses profissionais estão inseridos. Arelado a essa discussão, é relevante entender sobre a educação do surdo à luz dos processos históricos. O surdo era considerado como uma pessoa que não aprendia e não possuía direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros. Portanto, por muito tempo foi negligenciado seu processo educacional.

De acordo com Thoma (2005), com o advento da modernidade, houve uma divisão em categorias binárias opostas, fortalecendo e legitimando seu discurso sobre os normais e anormais, assim surge a educação especial. A educação especial recebia as pessoas concebidas com deficiências mentais, físicas ou sensoriais visíveis. Era entendida como um conjunto de técnicas e de dispositivos de recuperação do corpo que não ouve, não vê, não pensa ou não interage segundo a norma estabelecida.

Thoma (2005) esclarece que, como um campo marcadamente normalizador, a educação especial não só absorve os sujeitos com “deficiências” ou com “necessidades especiais” em suas

práticas institucionais de educação e reabilitação, senão que toma conta do universo da vida desses sujeitos: dita normas de comportamento e práticas que devem ser assumidas pela família e pela sociedade em geral (THOMA, 2005, p. 263).

No entanto, o surgimento e a expansão da educação especial não garantiam oportunidade de educação e democratização do ensino às pessoas com deficiência. Conforme Oliveira (2007),

(...) por um lado, a expansão da educação especial ampliou as oportunidades educacionais aos deficientes, incorporando-os ao sistema escolar, por outro serviu, também, como mecanismo de exclusão desses indivíduos no interior das escolas, onde o espaço reservado a essa população é o das classes especiais. (OLIVEIRA, 2007, p. 8).

A fim de combater a exclusão, surge a política de inclusão como meio de garantir o direito de educação a todos, de maneira igualitária. A promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que garantiu o *status* linguístico à Libras e a regulamentação dessa lei pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, conferiram à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

No contexto da escola inclusiva, a tônica deve ser o respeito à pluralidade cultural e ao acolhimento às diferenças individuais. Entretanto, mais do que respeitar e acolher, é importante reconhecer que o aluno surdo brasileiro possui uma forma de comunicação que não é oral, a Libras – Língua de Sinais Brasileira que se apresenta de modalidade espacial-visual. Quando os professores não têm acesso às informações sobre as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos, acabam por entender que o estigma do não-ouvir e do não-falar oralmente, influenciam na concepção do não-aprender, ocasionando em uma cristalização na concepção retrógrada acerca do sujeito surdo.

A formação do profissional para atuar na educação dos surdos demanda conhecimentos específicos que contribuam para a educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução. A esse respeito, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula, dentre outras ações, a questão da formação do professor de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado para surdos, na perspectiva bilíngue. Além disso, esse profissional também pode atuar nas instituições de ensino superior ministrando a disciplina Libras como ensino de segunda língua para ouvintes (L2), contribuindo na formação de professores para a educação básica em escolas inclusivas.

No que se refere à educação dos surdos na perspectiva inclusiva, no contexto de sala de aula comum, os profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais atuam mediando a comunicação entre alunos surdos-professores, alunos surdos-alunos ouvintes, alunos surdos-comunidade escolar, nos diferentes níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Esses profissionais também estão envolvidos diretamente com questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

A educação bilíngue tem sido apontada como solução para garantir a acessibilidade dos surdos ao direito de educação em escola comum. Consiste na aquisição de duas línguas: a Língua de



Sinais Brasileira, como língua materna ou primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). A educação bilíngue, em que a língua de instrução é a língua de sinais é tida como a que mais favorece a escolarização dos surdos, sendo uma tendência nacional e internacional.

Essa afirmativa é referendada por diferentes autores que defende a educação bilíngue para os surdos, uma vez que oportuniza a construção cultural e identitária do surdo por meio do contato com a língua de sinais. No entanto, a proposta da escola bilíngue para surdos não foi implementada de maneira efetiva em todos os estados brasileiros. Nesse viés, o contexto que abordaremos no presente estudo se refere à sala de aula inclusiva, em que a língua oficial das relações na escola é a Língua Portuguesa.

O contexto inclusivo é marcado por algumas angústias e questionamentos recorrentes. Dentre eles destacamos: A instituição está realmente preparada para receber os alunos surdos? A formação dos profissionais que atuam nestas escolas está capacitando para, mais do que receber, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?

Diante do desafio pungente, responder a essas questões envolve a efetivação de preceitos legais e princípios éticos da profissão. Além disso, conhecimentos sobre a política de inclusão em vigor na sociedade brasileira e sua relação com a formação profissional; conhecimentos teóricos e práticos que favoreçam o exercício profissional, e experiências referentes às dificuldades e desafios para a atuação profissional em Libras, são relevantes nesse processo.

Em sala de aula regular, as aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Em função da ausência de experiência auditiva e de uma educação bilíngue que lhes permita construir esse conhecimento, os alunos surdos não têm conhecimento da Língua Portuguesa no sentido de significar a sua aprendizagem.

Esta constatação gera um entrave no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, e, conseqüentemente, traz à tona a problemática da ausência de formação adequada dos profissionais que atuam na educação dos surdos. Tendo como base os estudos para o presente estudo, apresentamos a seguir as discussões teóricas com ênfase na formação em Tradução e Interpretação da Libras e Docência na Libras, à luz dos preceitos legais e dos princípios éticos da profissão.

## A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE E DOCENTE DA LIBRAS

Conforme abordado anteriormente, a partir de novos entendimentos sobre a Educação, um novo ordenamento jurídico se estabelece no Brasil e, com isso, a Educação Especial enfrenta um novo e grande desafio: trazer todos os alunos para as salas de aula comuns do ensino regular. Trata-se de tornar a educação, de uma vez por todas, inclusiva. Com isso, houve a necessidade de discutir diferentes aspectos a partir de vários olhares, teorias, conceitos, concepções, paradigmas e, com isso, emergiu a urgência de repensar a estrutura educacional como um todo.

Com a proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), houve uma proposta de mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Um dos pontos dessa Declaração afirma que as escolas regulares, ao seguirem a orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e, assim, criam comunidades abertas e solidárias e constroem uma sociedade inclusiva, culminando na educação para todos.

No Brasil, a partir da LDB 9.394/96, a educação passou a ser direito de todos. A universalização do direito à educação escolar e a ampliação do acesso à escola pública provocou a mudança de um sistema antigo, de ensino de elite, para uma escola de massa, evidenciando as desigualdades de desempenho escolar segundo a origem social. A partir daí, ficou definido que a escola pública, além de receber alunos de diferentes classes sociais, é também responsável por educar as diferenças, ou seja, os alunos com necessidades especiais.

Nesse novo cenário surge o volver do olhar para as diferenças. Segundo Buzato (2008), o conceito de inclusão não se limita em “estar dentro”, e se difere do sinônimo de homogeneidade. Para este autor, a inclusão deve ser tratada numa perspectiva baseada na heterogeneidade. Dessa forma, é possível entender que educar com igualdade significa educar para a diferença. Na esteira do autor, a inclusão pode ser entendida como uma possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão, que se nutre e se perpetua por meio da homogeneização e da padronização.

Nessa condição, o processo de inclusão deve ater-se ao respeito às diferenças, o que envolve aspectos éticos. Segundo La Taille (2011), a ética compreende um sentido mais global, e não apenas o sentido tradicional, voltado somente para o bem e para o mal. Isso implica que as influências sociais são essenciais na formação ética e moral. A fim de assegurar a ética do profissional do Tradutor/Intérprete de Libras foi elaborado um código de ética pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Dentre seus princípios fundamentais estão: caráter moral, honestidade, imparcialidade, consciência em relação ao nível de competência, confidencialidade e de equilíbrio emocional.

Com relação à ética na profissão docente, essa se encontra no viés de todo processo educativo, tendo em vista que as influências sociais são essenciais na formação ética e moral. De acordo com La Taille (2011), essas influências podem vir da família e da escola. O autor chama atenção para o fato de que as crianças são extremamente observadoras e notam o comportamento dos adultos. Eles notam as contradições éticas e constroem sobre isso, seus próprios costumes e atitudes. De forma que cabe ao docente se questionar como os estudantes percebem suas atitudes e como as compreendem, ao analisá-las diante de seus discursos. Nessa análise, os professores devem estar conscientes da importância de se educar pelo exemplo.

Com relação ao processo de formação específica dos profissionais de Libras, este passou a ser pensado a partir da promulgação da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e dá outras providências:

Art. 1 – É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

No entanto, a sanção da Lei, em 2002, não significou a sua aplicação na prática. Os surdos continuaram à margem da educação escolar. A luta por respeito, por dignidade e pela inclusão continuou por meio dos movimentos surdos em prol de uma educação que contemplasse a sua diferença linguística. Diante desse fato, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, no artigo primeiro, trata sobre a atuação docente no ensino superior para atender a necessidade de formação de profissionais que atuarão em contexto inclusivo.

O artigo terceiro do referido documento legal decreta que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e também nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Outra determinação do Decreto 5.626/2005, para a atuação no ensino de Libras na educação básica, é o artigo sexto que determina sobre a formação do instrutor de Libras. Essa formação deve ser em nível médio e realizada por meio de cursos de educação profissional ou cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior, ou cursos de formação continuada, promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Além deste, o capítulo cinco do Decreto 5.626/2005 trata da formação do Tradutor/Intérprete de Libras:

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:  
I - cursos de educação profissional;  
II - cursos de extensão universitária; e  
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

No período de 2005 a 2015, prazo estimado para implantação da obrigatoriedade da formação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais conforme prescreve o Decreto 5.626/2005, muitos desses profissionais se submeteram a exames avaliativos através do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Tradução/Interpretação de Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Uma vez aprovado no referido exame, o profissional tradutor intérprete era certificado de sua condição, regularizando assim a sua atuação profissional.

Da mesma maneira, o instrutor de Libras que atuava no ensino da língua de sinais era submetido ao exame de Proficiência no Uso e Ensino da Libras – PROLIBRAS, para receber a

certificação expedida pelo MEC. No que se refere à formação dos profissionais que atuavam na educação dos surdos, esperava-se que o prazo de dez anos fosse suficiente para a promoção de cursos de capacitação tanto de tradutores e intérpretes, quanto de professores de Libras. No entanto, as metas propostas não foram alcançadas e a demanda permanece significativa.

Não tendo sido atingidas as metas de ofertar formação profissional aos tradutores e intérpretes de Libras, muito tem sido questionado quanto à oferta de um novo exame do PROLIBRAS. Atualmente, a realização do exame está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através de Chamada Pública. Contudo, desde o ano de 2015 o exame não foi mais ofertado.

Outro meio de comprovar a fluência na Libras e obtenção de autorização para atuar em contexto de educação básica é através de exame avaliativo promovido pelo Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento a Pessoas com Surdez – CAS. Esse exame tem sido aplicado, dentre outros contextos, a pessoas que desejam atuar com tradutores e intérpretes de Libras nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino.

O contexto sobre formação do Tradutor/Intérprete e Docente da Libras à luz dos preceitos legais e dos princípios éticos da profissão tem deflagrado um cenário contraditório. Percebe-se a existência de instrumentos legais que buscam assegurar a formação dos profissionais da Libras, tanto de Professores/Instrutores quanto de Tradutores/Intérpretes de Libras. Contudo, essa política não foi suficiente para garantir a efetivação de formação inicial e continuada dos profissionais da área. O processo de inclusão de alunos surdos iniciou antes do Estado estar preparado para qualificar profissionais que estivessem aptos para atender a essa nova demanda.

Diante da problemática apresentada, apresentamos nossas reflexões em relação à formação acadêmica em Libras e sua relação com a política de inclusão.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA EM LIBRAS E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE INCLUSÃO

O cenário atual da educação dos surdos tem apontado a necessidade de reflexão cuidadosa sobre os desdobramentos em relação ao campo de atuação dos profissionais da Libras, decorrente da política de inclusão em vigor na sociedade brasileira. Esse contexto educacional inclusivo engloba questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas, repercutindo diretamente no perfil de profissional pretendido e na formação acadêmica em Libras.

Para fundamentar essa discussão, retomamos os documentos legais que garantem aos surdos uma educação pautada em sua necessidade linguística. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Art.1). E o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que, dentre outras providências abordadas anteriormente, objetiva também o acesso dos alunos surdos à escola regular.

Nesse contexto de reconhecimento legal da Libras, ocorre também a necessidade de viabilizar a formação bilíngue dos profissionais que vão atuar na educação básica. A respeito da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o artigo 5º do Decreto 5.626/2005 assegura que,

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. (BRASIL, 2005).

Diante disso, a promoção da educação bilíngue para os surdos considera o processo de ensino-aprendizagem pautado na aquisição da Libras como língua materna ou primeira língua (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Não é demais enfatizar que existe um consenso na comunidade surda no que se refere à educação bilíngue como a que mais favorece a escolarização dos surdos, uma vez que promove a construção da identidade do surdo por meio do contato com a língua de sinais.

A educação bilíngue tem sido apontada pela comunidade surda como solução para a efetivação da acessibilidade comunicacional dos surdos e a garantia do seu direito à educação na escola comum. No entanto, o cenário inclusivo que impera na educação brasileira promove a inserção do surdo em sala de aula comum, em que a língua de instrução é a Língua Portuguesa. Nesse contexto, o acesso aos conteúdos curriculares se dá através da mediação por meio do profissional tradutor intérprete de Libras.

A aquisição da língua materna (como L1) deve ocorrer por meio do profissional Professor/Instrutor de Libras. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também em seu artigo 13 que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2) para surdos demanda uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a Libras. Considerando que o processo de apropriação da Língua Portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, a sala de aula comum não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem.



Por consequência, o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos se configura como um local adequado para tal aprendizagem, uma vez que favorece diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. O Atendimento Educacional Especializado – AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

No atendimento voltado ao aluno surdo no AEE, devem ser desenvolvidas estratégias pedagógicas a fim de instrumentalizar esse aluno para que ele consiga acompanhar de modo mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula comum. Isso implica que o profissional seja bilíngue para assegurar que a língua de instrução seja a Libras nos três momentos didático-pedagógicos no AEE para surdos, a saber, Atendimento Educacional em Libras – AEE em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras – AEE de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa – AEELP.

Nesse viés, no que se refere à escolarização das pessoas surdas na perspectiva inclusiva, o direito à educação bilíngue foi garantido, conforme preconiza o artigo 22 do Decreto 5.626/2005:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, o Decreto 5.626/05 regulamenta a criação de escolas bilíngues que utilizem a Libras como língua de instrução. Contudo, a realidade atual na maioria das instituições de ensino se pauta na oferta da educação para os surdos por meio da Língua Portuguesa como língua de instrução. Nesse contexto, algumas inquietações surgem no sentido de refletir sobre alguns aspectos: O currículo escolar atual contempla as questões identitárias e culturais dos alunos surdos? As práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas favorecem as especificidades dos alunos surdos? Como se dá o processo de avaliação do aluno surdo, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua? Os materiais e livros didáticos são acessíveis em Libras?

Embora essas questões sejam de extrema importância ao dialogar com a temática abordada no presente estudo, não temos a pretensão de discorrer sobre elas nessa pesquisa, uma



vez que demandam um olhar específico na tentativa de trazer respostas a tais questionamentos. Continuando a discussão proposta, apresentamos a seguir nossas reflexões sobre o domínio quanto aos conhecimentos e uso da Libras, dificuldades e desafios para a atuação profissional em Libras

## DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM LIBRAS

Em relação ao domínio referente aos conhecimentos e uso da Libras, é indispensável aos profissionais Tradutor/Intérprete e Docente que tenham fluência nessa língua. A fim de refletir sobre as dificuldades e desafios para a atuação desses profissionais, é preciso conhecer suas atribuições, ou seja, a função que se espera que esses profissionais exerçam.

Nesse viés, destacamos as atribuições do Tradutor/Intérprete previstas pelo documento legal que regulamentou a profissão, a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua de Sinais Brasileira - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

Em síntese, a atuação do Tradutor/Intérprete envolve a tarefa de tradução e interpretação, que é a transposição de uma mensagem de uma língua para outra língua. No contexto brasileiro atual de educação inclusiva, considerando a inserção do aluno surdo na sala de aula comum, esse processo envolve a transposição da Língua Portuguesa (língua de modalidade oral/auditiva), para Libras (língua de modalidade espacial/visual).

Dadas às modalidades distintas da língua, e por não haver equivalência linguística, realizar esse processo de transposição se constitui um desafio. Outro desafio que pode se constituir como entrave para a educação dos surdos está relacionado ao desconhecimento das atribuições do profissional tradutor/intérprete de Libras. A falta de formação e informação de alguns profissionais da área da educação pode levá-los a atribuir aos intérpretes de Libras a responsabilidade de ensinar os conteúdos ministrados em sala de aula para os alunos surdos.

Esse desconhecimento em relação ao tradutor/intérprete não exercer a função de docente, demanda compreender que não é de sua responsabilidade as funções desempenhadas pelo professor em sala de aula. Nessa direção, o planejamento da aula, a escola dos materiais didáticos, o processo

avaliativo e demais aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo são atribuídos ao professor, uma vez que ele é o responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos.

Quanto à função do intérprete de Libras, esse profissional se constitui como canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e demais profissionais. Seu papel em sala de aula é traduzir/interpretar a interação entre pessoas surdas e ouvintes as quais compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transpor o conteúdo, as explicações, questionamentos e dúvidas por meio da Libras/Português, viabilizando a participação do aluno surdo em todos os contextos da aula e espaços escolares.

A esse respeito, uma vez que os profissionais que atuam no contexto da tradução e interpretação em sala de aula tenham conhecimento de suas atribuições, isso confere autonomia e segurança no posicionamento frente às questões que possam surgir. Nesse contexto, é possível considerar que a presença do tradutor intérprete em sala de aula pode causar desconforto aos professores e/ou vista com desconfiança, em que tais aspectos são oriundos da ausência de conhecimento em relação às atribuições desse profissional.

Quanto à atuação do intérprete de Libras em sala de aula, é vedado a esses profissionais emitir parecer, observações, avaliação ou comentários pessoais sobre questões relativas à aula e/ou ao ato da interpretação durante a atuação em sala de aula; substituir docentes no desempenho de suas atividades; interferir no processo de ensino e aprendizagem, assumindo papel ou do docente ou do discente em situação na sala de aula; apropriar-se de forma inadequada das informações disponibilizadas durante a prática da interpretação em benefício próprio ou de terceiros e/ou distorcer a informação e/ou interferir no ato comunicativo de forma indevida; influenciar escolhas políticas, morais ou religiosas, quando em exercício de suas funções profissionais.

Quando os professores têm conhecimento de que não cabe ao profissional tradutor intérprete avaliar a sua atuação docente, ao contrário, o seu trabalho deve ser aliado ao fazer pedagógico do professor, pode surgir uma parceria entre esses profissionais no sentido de impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

No cerne da discussão do ensino de Libras para surdos, o docente assume um papel relevante uma vez que ele é o profissional responsável por desenvolver metodologias específicas que contemplem as necessidades linguísticas dos alunos surdo. Nesse viés, por ser “direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 15), a língua de instrução deve ser a Libras, a fim de promover a aquisição da língua de sinais,

Além disso, o desafio na formação de docentes para o ensino da Libras compreende diferentes contextos de atuação, uma vez que esse profissional tanto pode atuar no ensino de Libras como L1 no caso dos alunos surdos, como atuar no ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes. De acordo com o mencionado anteriormente, outro campo de atuação diz respeito ao AEE para surdos, compreendendo os três momentos didático-pedagógicos.

Cada um desses campos específicos de atuação requer uma abordagem diferente de ensino voltada às metodologias de ensino de L1 e L2, ou no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, caso o docente tenha formação específica em Letras. Retomamos, portanto, que na educação básica, como Instrutor no Atendimento Educacional Especializado em Libras, a língua de sinais será ensinada para alunos surdos como primeira língua (L1), tendo a Libras como língua de instrução. Já em contexto superior, em disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas, o professor ensinará Libras para alunos ouvintes como segunda língua (L2).

O desafio do ensino da Libras no contexto de ensino superior é significado pela problemática da carga horária. Como os documentos legais não apresentam orientações referentes à carga horária da disciplina de Libras, as instituições de ensino se adaptam em relação à oferta com carga horária diferentes. Apesar de a disciplina ser obrigatória nos cursos de formação de professores, apenas um semestre não dá conta de abranger toda a complexidade que envolve o ensino da língua de sinais.

A regulamentação do ensino da Libras na educação básica e no ensino superior significou uma importante conquista da comunidade surda. No entanto, a ausência da orientação legal referente à carga horária da disciplina de Libras, se constitui como um entrave na promoção de um ensino de qualidade. No que diz respeito ao ensino de Libras como primeira língua (L1) para o aluno surdo, no AEE em Libras, outro desafio se faz presente, uma vez que esse atendimento ocorre apenas uma vez por semana e, além disso, não é obrigatório.

Assim, na formação Docente da Libras para atuação nos cursos de ensino superior no ensino de Libras para ouvintes como L2, esse profissional deve estar apto para desenvolver estratégias de ensino que contemplem as necessidades desse contexto de ensino. No que se refere ao ensino da Libras como L1 no AEE para surdos, esse ambiente demanda a utilização de metodologias que devem valorizar o aspecto visual do aluno surdo, dentre outras características de aprendizagem. Nesse viés, os processos didáticos, metodológicos, avaliativos, bem como a elaboração dos materiais pedagógicos, devem ser adequados ao público a que se destinam.

Em seguida, apresentamos considerações finais desta reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa parte do estudo, apresentamos as nossas considerações finais, sem evidentemente esgotar as possibilidades de pesquisa referente ao tema proposto nesse estudo. Para tanto, retomamos os objetivos que nortearam a realização deste trabalho.

Com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa, a trajetória do presente trabalho foi delineada por meio de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica. A partir da fundamentação teórica, apresentamos discussões sobre a política de inclusão e sua repercussão no processo formativo dos profissionais da Libras.

Como já mencionado, foram abordadas questões específicas referentes à formação do tradutor intérprete e ao docente da Libras à luz dos preceitos legais e dos princípios éticos da profissão. No decorrer dessa pesquisa, buscamos descrever e apresentar as discussões referendadas pelos autores que discutem sobre a formação acadêmica em Libras e sua relação com a política de inclusão.

Diante do exposto, apresentamos as questões referentes ao domínio quanto aos conhecimentos e uso da Libras, dificuldades e desafios para a atuação profissional em Libras. Os objetivos específicos foram delineados a fim de atingir o objetivo geral do presente estudo.

No que tange às discussões apresentadas com o enfoque da política de inclusão e o seu impacto na educação dos surdos, algumas contribuições foram abordadas no presente estudo. No entanto, cabe ressaltar que é a educação bilíngue que tem sido apontada pela maioria da comunidade surda como solução no sentido de garantir a acessibilidade dos surdos ao direito da educação em escola comum.

Como resultado dessa pesquisa, foi possível concluir que a política de inclusão contribuiu para mudanças no atual cenário educacional e repercutiu no percurso formativo dos profissionais da Libras. Isso implica na formação adequada de profissionais para atuar no contexto de sala de aula comum, ou no contexto de sala de aula bilíngue.

Por fim, esperamos que o estudo aqui apresentado possa contribuir com as necessidades atuais no processo formativo dos profissionais da Libras. Esse trabalho demonstra que, na área de formação dos tradutores intérpretes de Libras e docentes da Libras, a preocupação com os aspectos teóricos carece dialogar com a formação prática a fim de instrumentalizar os profissionais na fluência da língua de sinais. Outro aspecto relevante na formação desses profissionais converge com a importância de promover uma educação pautada nas necessidades linguísticas dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira: Libras. Brasília, DF.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394*, 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira - Libras e dá outras providências. Brasília – DF

BRASIL. *Lei n. 12.319*, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS. Brasília, DF.

BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 325-342, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. Brasília, DF: MEC, 2007.

LOURENÇO, K. R. C. e BARANI, E. *Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo*. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591.htm> Acesso em: 06 dez. 2020

LA TAILLE, Y. *Ética para meus pais*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. v. 1. 272 p.

OLIVEIRA, M. A. C. Cultura escolar e cultura docente: práticas dos professores do ensino regular e da educação especial no contexto da educação inclusiva de alunos surdos. *Revista Espaço. Informativo Técnico – Científico Espaço*, INES – Rio de Janeiro, n. 27, Jan-Jul 2007.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C., SCHLUNZEN, E. T. M. SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 16 nov. 2020

# ENSINO DA MATEMÁTICA E APRENDIZAGEM DA PESSOA AUTISTA

TATIANE DABY DE FÁTIMA FARIA BORGES<sup>1</sup>

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA<sup>2</sup>

JULIANA ROSA ALVES BORGES<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O espaço escolar, como um espaço social, é lugar de extrema relevância para as trocas individuais e para a construção de conhecimentos que cada vez mais vêm contribuindo tanto para o desenvolvimento da sociedade, quanto para o desenvolvimento humano.

A presença da criança com algum tipo de deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino. No entanto, tal ingresso não garante ou efetiva necessariamente as políticas de inclusão, tampouco garantem a aprendizagem desse público.

Para que crianças com deficiência sejam incluídas na escola regular é preciso considerar uma série de fatores: desconstruir práticas segregacionistas, questionar valores, abandonar modelos, e, acima de tudo, repensar o processo de ensino, os conteúdos curriculares, as metodologias usadas, bem como a formação dos professores e o refletir do processo de ensino numa perspectiva de competências, voltando o olhar aos saberes já trazidos pelos alunos (competências) para que, a partir daí, se possa elencar habilidades a serem adquiridas. Isso seria sim um trabalho individualizado, observando a ação docente, a condução didática e sua própria formação teórica e prática, de modo a receber esses alunos, não apenas no cumprimento do seu direito de frequentar a escola, mas especialmente de aprender.

Estritamente quanto ao espectro autismo e o ensino da Matemática, deve-se ter conhecimento científico desse transtorno global do desenvolvimento caracterizado, segundo Cunha (2017), como uma deficiência persistente e clinicamente significativa que atinge especialmente a comunicação verbal e não verbal, a reciprocidade social, a criatividade e a dificuldade de estabelecer relações apropriadas.

<sup>1</sup> Doutoranda da UFU.

<sup>2</sup> Professor Doutor da UFU.

<sup>3</sup> Professora Doutora da UFU.



No entanto, segundo o autor supracitado, mesmo apresentando déficits significativos para a aprendizagem, as crianças autistas apresentam inteligência e aptidão para a lógica e abstração, questões prioritárias para o ensino da Matemática, as quais devem ser valorizadas e observadas.

Portanto, Oliveira (2015) ressalta a importância das investigações sobre os saberes teóricos e práticos de docentes para o ensino da Matemática a crianças autistas como uma possibilidade de efetivar práticas pedagógicas mais significantes, uma vez que ações planejadas e intencionais e de maneira adaptativa podem culminar em aprendizagem, elevando o funcionamento mental mais elaborado por parte da pessoa com autismo e identificando as potencialidades, bem como suas necessidades educacionais, sistematizando, assim, os saberes.

Quanto aos saberes teóricos e práticos de professores, há duas situações ambíguas que merecem ser analisadas. Primeira: os professores não têm uma formação inicial substancial para o ensino de Matemática a crianças autistas. Segunda: os professores não conseguem compreender o processo educacional como algo individual e que requer conhecimentos teóricos e metodológicos adaptados e diferenciados, mesmo que as crianças tenham o mesmo diagnóstico.

Neste contexto, Guimarães (2002) sinaliza que os cursos de formação de professores não oferecem uma formação para um trabalho com a diversidade existente na sala de aula. Os professores são formados para cumprir os conteúdos programáticos do currículo, muitas vezes usando uma única forma de ensinar, perpetuando a homogeneidade no processo de ensino e evidenciando uma educação segregacionista.

Ainda sobre os saberes teóricos e práticos dos professores e em especial sobre o segundo ponto anteriormente citado, Cunha (2017) afirma que uma das grandes dificuldades dos professores no ensino de crianças autistas é elaborar um currículo com atividades adaptadas e funcionais que levem a uma aprendizagem que não necessariamente seja observada em respostas padronizadas, ao mesmo tempo em que compreendam a aprendizagem como algo particular, assim como as competências também são individualizadas.

A presente pesquisa tem como objeto de investigação os professores das séries iniciais e o ensino da Matemática para alunos autistas. Sendo analisados os contextos em que o objeto está inserido: a escola, a sala de aula, os saberes teóricos e práticos dos professores, a Matemática e os alunos autistas.

Diante da possibilidade de contribuir e ampliar a literatura pertinente a esse assunto, o estudo foi desenvolvido tendo como norteadora a seguinte questão: quais os saberes teóricos e práticos são necessários para que os professores ensinem Matemática a crianças autistas nas séries iniciais. Especificamente, foram definidos como objetivos desta pesquisa: refletir o ensino da Matemática a alunos autistas; e descrever os principais saberes teóricos e práticos para que professores ensinem Matemática a alunos autistas.

Permeados pelas questões norteadoras e pelos objetivos acima elencados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a ampliação dos conhecimentos referentes à temática

a partir da sistematização de saberes já produzidos por outros pesquisadores (que direta ou indiretamente investigaram a mesma questão), ampliando, assim, o conhecimento científico.

## INVESTIGAÇÕES SOBRE O AUTISMO

Para Bosa (2002), crianças autistas são aquelas que possuem certa inadaptação em estabelecer relações com outras pessoas, possuindo ainda dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem, pouca criatividade e precariedade nas relações sociais.

Segundo Mello (2007), substanciando a fala de Bosa (2002), os pesquisadores Leo Kanner (em 1943) e Hans Asperger (em 1944) foram os primeiros autores a falarem do espectro autista, caracterizando-o como um transtorno causador de distanciamento do mundo social e real, além da ausência da fala. Tal constatação dos pesquisadores Kanner e Asperger foi feita mediante investigações clínicas de certos indivíduos com características básicas como a falta de contato visual com seus pares, interação social prejudicada, inadequação ou ausência da fala e certas peculiaridades de gestos. Assim, mediante as constantes pesquisas, dissociaram-se gradativamente tais transtornos da Esquizofrenia, ao ponto de instituir o Autismo ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, contemporaneamente caracterizado como Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Para Baptista e Bosa (2002), as investigações feitas por Kanner e Asperger, seus relatos e suposições teóricas acerca do autismo (que até o início da década de 1940 era uma síndrome desconhecida) tinham como ponto focal o de identificar características básicas que compunham o comportamento autístico, chegando a apontá-las como: atraso na aquisição da fala, uso não comunicativo dela ou a insuficiência de sentido da comunicação; inabilidade no relacionamento pessoal; dificuldades na coordenação motora global; medos e reações fortes a ruídos; movimentos estereotipados e privados de criatividade, sentido e espontaneidade; dificuldade em fixar o olhar durante situações sociais; ensimesmar-se a ponto de ignorar, negligenciar ou recusar influências do meio; e insistir na manutenção de rotinas.

Pode-se observar o quanto os estudos desses autores foram imprescindíveis para compreender as especificidades do Transtorno do Espectro Autismo, assim como as potencialidades dos sujeitos que estão neste transtorno.

Os autores supracitados, Baptista e Bossa (2002), relatam ainda que a dificuldade cognitiva básica dos autistas pode estar na representação mental, não inteiramente correlacionada a situações de assimilação de conhecimento informativo ou de situações de aprendizagem formal, mas exatamente à fragilidade da área de interação humana.

A respeito do diagnóstico e das informações sobre crianças autistas, Monte e Santos (2004) citam que o autismo refere-se a um conjunto de características que vão de distúrbios sociais leves e sem deficiência mental até deficiência mental severa. Isso significa que pensar em ensinar um autista implica, antes de tudo, conhecê-lo profundamente, entendendo suas características particulares que completam as características básicas e a sua melhor forma de interagir com o conhecimento.

Durante algum tempo, as pessoas que recebiam o diagnóstico de autismo participavam de apoio educacional apenas em escolas de educação especial. Mediante a ineficiência de diagnósticos e pesquisas, os mesmos não eram considerados deficientes, mas também não eram considerados aptos a frequentarem instituições de ensino regular, havendo uma disparidade entre quem era a clientela composta por indivíduos autistas. Acreditava-se que as características típicas do transtorno, como o interesse pelo meio, pelo sistema e conseqüentemente pelo ato de aprender, pudessem impedi-los de ter um atendimento necessário e adaptado que os levassem a aprender.

Podemos dizer que houve um desencontro entre legislações que instituíam a educação especial e, por conseguinte, o autismo no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 74.024/61 (que pela primeira vez traz em seu corpo textual o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino) e a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, definindo a necessidade de um “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Posteriormente à Constituição de 1988 surgiram outros marcos para a educação especial, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, a qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; também assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A lei define ainda, dentre as normas para a organização da educação básica, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e no artigo 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 2008, p. 18).

Pela primeira vez, uma legislação faz referência à necessidade de não apenas incluir os deficientes, mas de fazer adaptações educacionais que os garanta o direito de aprender e a aprendizagem significativa, respeitando as individualidades do aluno.

Especificamente para o caso de indivíduos com o TEA, a Lei nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além de reconhecer a pessoa com TEA como “[...] pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais [...]” (BRASIL, 2008, p. 25), produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos. Essa lei vem validar aquelas primeiras inaptações legais que há anos não definiam políticas públicas a autistas, além dos campos de atuação que lhe possibilitam a aprender.

Segundo Barbosa e Moura (2016), a Lei 12.764/2012 traz no artigo 1º, parágrafo 2, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais; isso resguarda a essa clientela da Educação Especial que em qualquer espaço educacional tenha todos os direitos de deficientes atendidos e o ensino de maneira adaptada, com vista a lhe garantir o direito de acesso à aprendizagem e permanência na escola, de acordo com suas necessidades e especificidades.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA A AUTISTAS

Para Nacarato, Mengali e Passos (2009), o ensino da Matemática para alunos com deficiência, incluindo como tal os autistas, não deve estar pautado apenas nas questões curriculares. Deve oferecer especialmente possibilidades de inclusão social a essas crianças por meio do ensino de conteúdos necessários a sua formação.

Gagné (1974) corrobora com os autores supracitados, afirmando que a aprendizagem acontece de maneira gradual e vivencial. Então, quando pensamos na aprendizagem do autista, todo conhecimento prévio do mesmo é incompleto, pois muitas vezes não condiz com a realidade.

Segundo D’Ambrósio (1996), o desafio do ensino da Matemática é desenvolver um currículo dinamizado, adaptado e que integre todos os tipos de alunos, assim como apresente situações reais, vivenciadas no hoje e interessantes para o aluno. A Matemática prática e manipulativa, por exemplo, deve ser considerada como uma ótima ferramenta no ensino destes conteúdos a autistas. Exemplos, fórmulas, abstrações simples e a comunicação não despertarão o interesse do aluno autista, uma vez que são fatores incompreensíveis para ele.

Para Nacarato, Mengali e Passos (2009), complementando as ideias de D’Ambrósio (1996), no ensino da Matemática a autistas todo e qualquer processo de pensamento, estratégias e respostas devem ser consideradas, valorizadas, observadas e refletidas pelo professor como maneiras de compreender como esse aluno processa o conteúdo e constrói o conhecimento. Ainda, o absolutismo de “certo e errado” deve ceder espaço para a reflexão, o diálogo e a constante adaptação curricular, pedagógica e metodológica.

Barbosa e Moura (2016) corroboram com Nacarato, Mengali e Passos (2009) e D’Ambrósio (1996), dizendo que a aprendizagem do autista estará condicionada ao uso de técnicas e materiais diferenciados, criativos, dinâmicos e estimulantes. Assim, a seleção metodológica do professor fará toda diferença no processo de ensino da Matemática a esses alunos. Pode-se dizer que o sucesso deste conteúdo a autistas está na seguinte chave: conhecimento sobre o autismo – conhecer o aluno autista – funcionalidade curricular e metodologias pedagógicas adaptadas e assertivas.

Neste contexto, Oliveira (2015) diz que, embora exista uma tríade básica a toda criança autista, comunicação – interação – criatividade, existe heterogeneidade entre os autistas, o que os tornam indivíduos únicos. Dessa maneira, para o ensino da Matemática é preciso que o professor

tenha em mente o currículo que pretende oferecer a essa criança, quais os materiais pedagógicos mais interessantes para ela e quais são suas potencialidades sob o espectro do autismo (os pontos primários a serem estimulados e que possibilitarão melhor aprendizagem).

D'Ambrósio (1996), dentro desta perspectiva de ensino da Matemática a autistas, reverbera juntamente com Oliveira (2015), ressaltando ainda que este ensino para autistas deve ser feito de modo vivencial, estimulando o aluno a agir sob o conhecimento, organizando suas próprias estratégias, gerando e difundindo um conhecimento útil e contextualizado.

Quanto às questões relativas a autismo e a Matemática, levando em consideração as condições cerebrais, pode-se dizer que a criança autista possui condições de aprender Matemática desde que esta lhe seja apresentada de maneira construtiva, manipulativa e interessante. Devem ser consideradas ainda as peculiaridades e individualidades de cada aluno autista. Como cita Cunha (2017), na educação quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina.

Por conseguinte, Gagné (1980) realça que, em um processo de aprendizagem, a estimulação física dos olhos, ouvidos e outros sentidos potencializam a ativação neurológica das crianças. Por isso, qualquer atividade pedagógica com o aluno autista deve priorizar a visão e a manipulação como “gatilhos” para a aprendizagem. O autor dá importância e enfoque à questão da estimulação proveniente do ambiente, que atinge os receptores do sistema nervoso por meio de suas sensações sensoriais. Dessa forma, todas as atividades com alunos autistas devem principiar por meio dessa estimulação.

Nesse prisma, sobre como proceder com as atividades para que elas produzam aprendizagens por meio da estimulação, Takinaga (2016) reflete que não há uma maneira de ensinar as crianças “como devem pensar”, mas devemos oferecer a elas “oportunidades de pensar”. Qualquer ação sob o conhecimento matemático deve ser instrucional e deve ser comunicada a intencionalidade do mesmo, para que, dessa forma, possa se estabelecer sentido entre ação e intenção.

Destarte, Fiorentini (1995) em consonância com D'Ambrósio (1996) afirma que o importante não é aprender isto ou aquilo, mas sim desenvolver o pensamento lógico-formal. No caso de crianças autistas, é muito importante a seleção dos conteúdos e das aprendizagens para que aquilo que for ensinado seja passível de ser aprendido, ou seja, tenha significado.

Especificamente no ensino da Matemática a autistas, é preciso pensar em estratégias de ensino decisivas para a aprendizagem. Quando uma ação pedagógica não resultar na aprendizagem esperada, é preciso repensar as estratégias e ainda repeti-las, uma vez que o aluno possa não ter atingido a motivação e a concentração esperada no ato da ação.

Dando sequência ao pensamento de Nacarato, Mengali e Passos (2009), D'Ambrósio (1996) ressalta que o conhecimento gera ação e mudança de comportamento, sendo que o indivíduo demonstra na prática o que construiu e adquiriu enquanto conhecimento. No ensino da Matemática para autistas, sua percepção e construção do conhecimento são facilitadas por meio da sua ação prática. A Matemática apresentada abstratamente não oferecerá nenhum conhecimento ao autista.



Sob a necessidade de se construir um ensino de Matemática objetivo a alunos autistas como acima citado, Kamii e Joseph (2005) afirmam ainda que, no trabalho com a Matemática para autistas, a linguagem matemática deve ser precisa e resumida, promovendo a interação com o conhecimento de maneira manipulativa e não deixando dúvidas quanto ao objetivo do que se quer ensinar.

Assim sendo, segundo Lorenzato (2006), no trabalho com autistas os conteúdos de Matemática devem ser apresentados por meio de atividades significativas que favoreçam a experimentação, a ação sobre os objetos, a comparação, montagem, desmontagem e distribuição. Ainda, exercícios de seriação, classificação, agrupamento de elementos, formas e números, por meio de material concreto, manipulável e visual. Esse material colabora para o processo de representação do autista.

Kamii e Joseph (2005) contribuem com Lorenzato (2006) e Cunha (2017), mencionando que alunos aprendem Matemática mediante uma sequência gradativa permeada pela experiência, o que facilita a aprendizagem. Os autores ainda reverberam o que seria uma aprendizagem mediada pelo fazer, perpassando pelo concreto (objetos), o semiconcreto (as figuras) e o abstrato (numerais), sendo que o próprio aluno vai construindo e assimilando suas ideias matemáticas.

Braga-Kenyon (2013) afirma, por sua vez, como é importante compreender que toda atividade proposta irá gerar um comportamento, o que podemos chamar de aprendizagem. No aluno autista, para se atingir o comportamento esperado, é preciso cuidadosamente planejar os meios a se chegar ao mesmo. Nesse âmbito, eventos antecedentes devem sinalizar ao aluno qual comportamento espera-se dele. Da mesma forma seria o estímulo, o qual deve partir das habilidades mais potencializadas do aluno. Por conseguinte, o comportamento esperado irá trazer uma consequência também chamada de resposta, que deve estar alicerçada no reforço e ser usada como uma recompensa pelo objetivo alcançado.

Gagné (1980) realça que “[...] disposições aprendidas modificam o comportamento do indivíduo.” (GAGNÉ, 1980, p. 158). Ou seja, se o aluno não respondeu a um estímulo inicial de aprendizagem de maneira satisfatória, ainda não houve aprendizagem, assim é preciso selecionar novos eventos antecedentes (estímulos) para que as consequências apreendidas (habilidades) mudem seu comportamento, definindo a aprendizagem.

Outro ponto importante para o ensino da Matemática a alunos autistas é compreender o que os motiva. Segundo Carvalho (1994), alunos autistas não são motivados por elogios como os demais alunos, por isso requerem um sistema de contingências, que seriam os reforços positivos ou condicionantes. Resposta e envolvimento em uma atividade significa uma recompensa que ele goste. É preciso, nesse contexto, ao apresentar a atividade Matemática ao aluno, deixar claro seu objetivo e instruir seu passo a passo, para, por fim, dizer qual será a recompensa alcançada pela criança mediante a resposta esperada (não necessariamente acertar as atividades, mas empenhar-se em chegar o mais próximo possível da resposta correta).



## O PROFESSOR-PESQUISADOR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA SOB PERSPECTIVA DO ALUNO AUTISTA

O modo como deve ser iniciada a reflexão ao trabalhar Matemática com autistas nas séries iniciais do ensino fundamental na escola regular exige uma trama de saberes que vai além da formação profissional. É necessário estar constantemente em reflexão sobre o ato de ensinar, analisando sempre o *feedback* do aluno perante ações de ensino, observando o mesmo, que passa a ser seu objeto de pesquisa e, como tal, está ativo e passivo a erros e acertos. Exige-se também que o professor seja pesquisador. Para Alencar e Bueno (2017), o conhecimento dos professores deve ser uma trama de saberes e experiências que eles mesmos constroem mediante a sua prática e suas experiências de forma individual, coletiva e profissional.

D'Ambrósio (1996), complementando as ideias de Alencar e Bueno (2017), também referencia a importância da postura do professor-pesquisador para o trabalho com autistas, caracterizando como um novo perfil do docente. Uma vez que ele busca aprender para compreender e melhor ensinar no que diz respeito a metodologias, valoriza os saberes construídos junto aos alunos e busca conhecer seu estudante de forma integral, propondo atividades que estejam de acordo com o interesse dele e de suas necessidades.

Professor-pesquisador é uma postura docente. Quando nos referimos ao trabalho com autistas, esse professor precisa conhecer bem seu aluno, que embora tenha um diagnóstico como vimos anteriormente e algumas características comuns ao transtorno, é ainda um indivíduo único pela variedade e evidência dessas características, exigindo do professor uma postura investigativa, uma metodologia de ensino e uma condução didática. Determinados estímulos ou instrução no ensino da Matemática a um autista talvez não se apliquem a outros alunos autistas. Outra questão bastante importante enquanto um professor-pesquisador é que as respostas a estímulos e às atividades são para esse professor um *feedback* pedagógico para reconstrução de práticas ou reforço de conceitos, uma vez que ele constantemente estará planejando e replanejando a fim de propiciar aprendizagem.

Neste contexto, Nacarato, Mengali e Passos (2009) citam que as experiências do professor ao longo de seus processos de formação exercem grande influência em sua prática docente. Assim, um professor que compreende a Matemática como um conhecimento pronto e inalterado, que ignora as exigências de uma Matemática socialmente e cotidianamente contextualizadas, que não se atrela às novas tecnologias, às diversidades e às variações metodológicas terá muita dificuldade em construir e estabelecer um plano de ensino adaptado e atualizado e de adquirir a postura investigativa que o trabalho com autistas exige.

D'Ambrósio (1996), corroborando com Nacarato, Mengali e Passos (2009), assegura que para o trabalho com Matemática, o professor-pesquisador deve ligar a sua teoria à prática pedagógica, revestindo sua ação em geração de conteúdo para seus alunos de uma forma menos tradicional e

totalmente interativa. Falar de interação é ressaltar o ponto focal do trabalho de Matemática com autistas: interatividade! O aluno autista aprenderá Matemática se o professor encontrar formas de interagir com o mesmo e com esse conhecimento de maneira intencional e instrucional.

Essa interação, como alega Baú (2009), pode não estar ligada a troca afetiva e comunicacionais, mas a técnicas diferenciadas de comunicação, compreensão e instrução. O professor-pesquisador que conhece seu aluno e faz dele um constante objeto de estudo e aprimoramento de sua prática sabe quais são as melhores formas de aprender do seu aluno e com tal subsídio pode propor práticas cada vez mais assertivas e significativas.

Nessa perspectiva, Fiorentini (1994) diz que o ato de ensinar Matemática a autistas deve envolver mais do que o conhecimento pedagógico e metodológico do professor, mas especialmente a sua compreensão de educação e de instrução.

Assim, o professor deve ter claras as exigências profissionais que deve atender para que de fato possa proporcionar a aprendizagem aos alunos autistas. Entre elas, elencamos algumas:

- O professor deve determinar os objetivos cognitivos que pretende alcançar;
- Ao pensar no método de trabalho, deve-se levar em conta se este vai proporcionar uma aprendizagem autônoma e contínua;
- As peculiaridades de cada aluno devem ser levadas em conta;
- Analisar qual grau de controle sobre a aprendizagem é exercido pelos estudantes, bem como se a aprendizagem é autônoma, por transmissão, por recepção e significativa;
- A preparação para o trabalho é importante, pois algumas crianças precisam receber os conteúdos previamente, outras necessitam de estímulos visuais extraclasse e outras de material adaptado;
- Compreender qual a melhor forma de aprender dos seus alunos;
- Conhecer quais são as maiores potencialidades do aluno autista e estimulá-lo a partir delas.

De acordo com Baleixo (2016), a criança autista tem seu tempo e modo de aprender diferentes de outras crianças, uma vez que ela mesma limita o seu mundo, o mundo dos números, do raciocínio lógico e da verbalização. É preciso que o professor compreenda esse mundo particular e promova um ambiente estimulador para que o aluno se interesse em aprender; um lugar com brinquedos, percepções visuais e material manipulável de modo a desenvolver uma aprendizagem significativa e harmoniosa, objetivando o desenvolvimento intelectual e cognitivo.

No trabalho com autistas, o professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o aluno autista. Mediante o conhecimento e a observação do aluno, o professor será capaz de compreender como ele melhor aprende e como, em seu papel, poderá efetivar a aprendizagem do estudante.

Guimarães (2002), complementando Cunha (2017), salienta que o professor, no trabalho com o autista e com a inclusão de maneira geral, deve desenvolver suas aulas de modo a respeitar as habilidades e fragilidades de seus alunos, as diversidades e diferenças no ato de aprender e a importância de compreender que ensinar perpassa pela mudança de práticas segregacionistas e tradicionais. Deve compreender que o aluno dará as respostas e o respaldo para novas ações pedagógicas. Ou seja, ele dita o ritmo, como e o quanto consegue aprender.

É imprescindível que o professor estabeleça uma relação de confiança e troca com seu aluno autista, que seja capaz de facilitar a aprendizagem buscando oportunidades de partilha, experiência e engrandecimento do “eu” de seu aluno. Como cita Moreira (1999), é um professor empático, que compreende o interior de cada estudante.

Outra questão bastante importante para a educação inclusiva do aluno autista segundo Fiorentini (1995) é que o professor constantemente situe-se histórico-filosoficamente, apropriando-se criticamente das contribuições das tendências pedagógicas, (re)construindo seu próprio ideário pedagógico e sendo capaz de suficientemente conduzir o ensino e a instrução de alguém.

Rangel (2006) aponta que as metodologias para o ensino de autistas devem ser selecionadas de acordo com o estereótipo do aluno, suas características cognitivas e escolares, analisando quais conteúdos seriam válidos e significativos à natureza, à lógica, ao contexto, às circunstâncias e às condições do aluno.

Para Gagné (1980), o professor deve, antes de qualquer planejamento de atividade, compreender o que está “dentro da cabeça do aluno”. Esse é o ponto chave para a seleção de estímulos externos que ativarão e manterão a aprendizagem da criança. Quanto à questão de estímulos externos na aprendizagem para autistas (como foi visto nas seções anteriores deste trabalho), consideram-se os mesmos fundamentais para fomentar a atenção do aluno para o ato de aprender.

Nesse enfoque, o aluno autista dá as respostas para novos planejamentos do professor. Como cita D’Ambrosio (1996), o professor assume um papel de gerenciador, facilitador da aprendizagem, buscando interagir com esse aluno naturalmente, ajudando-o a produzir conhecimento, tendo um papel fundamental para o reforço da aprendizagem.

Lorenzato (2008), em corroboração a Oliveira (2015), comenta que o professor deve ter claro que o trabalho inicial com o autista e o conteúdo de Matemática deverá desenvolver primeiramente habilidades relacionadas à correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação, sabendo que essas aquisições matemáticas são essenciais para aprendizagens subsequentes como os números, a contagem e outras noções.

Segundo Takinaga (2016), a criança com autismo tem maior dificuldade em aprender por meio de atividades complexas e que requerem vários passos. Para que a criança compreenda o que precisa ser feito em uma atividade é importante que o professor a divida em pequenas etapas,

facilitando a compreensão do aluno. Cunha (2017, p. 35) complementa esta ideia ressaltando que: “[...] estimular a percepção de uma criança autista ajuda-a no desenvolvimento das abstrações, pensamentos e ideias.”

Gomes (2007), tendo como expectativa as citações de Takinaga (2016) e Cunha (2017), evidencia que a fala do professor precisa ser serena, explícita e sem pressa; o comando de voz é o convite do professor ao aluno, é o exercício da comunicação oral que estará propondo, nomeando objetos e atividades. No trabalho específico da Matemática, o professor deve evitar situações-problema, efetivando comandos mais exatos e sem rodeios.

Nesse cenário, Oliveira (2015) considera que a interação com o conteúdo matemático na vida diária possibilita o desenvolvimento do aluno de maneira integral; questão bastante importante para aquisição de outros saberes advindos da interação:

na escola as práticas pedagógicas orientadas para alunos com autismo devem enfatizar: o amadurecimento de funções psicológicas superiores e não as funções elementares; a ampliação de formas de interação e padrões de comunicação mais elaborados e não o isolamento do aluno; a apropriação do conhecimento sistematizado e não apenas as atividades de vida diária. (OLIVEIRA, 2015, p. 139).

Ou seja, é preciso verificar constantemente a aprendizagem do aluno e compreender que a não aprendizagem do autista advém da insuficiência de compreensão do mesmo, da inadequação de atividades, da falta de estimulação e até mesmo de conteúdo inapropriado para o entendimento e abstração.

Lorenzato (2006) complementa o pensamento de Baptista e Bosa (2002) alegando que o erro caracteriza-se como um indicador de (re)direcionamento pedagógico. No caso do autista ainda mais, pois ele não demonstra apenas que não compreendeu determinado conceito, mas especialmente que determinado conceito não cumpriu o objetivo primário que era envolvê-lo e chamar sua atenção. “Os erros são uma amostragem de como o aluno autista compreende a Matemática, como ele a interioriza, seu jeito de pensar e agir.” (LORENZATO, 2006, p. 63).

O autor supracitado complementa seu pensamento dizendo que, quanto ao trabalho com Matemática com autistas, a linguagem verbal pode ceder espaço para gestos, olhares, ações pontuais e respostas que não estarão na linguagem ou na escrita, mas na manipulação de materiais. Compreender as linguagens usadas pelo autista é uma forma de avaliar o nível e a intensidade de sua aprendizagem, uma vez que grande parte deles não utiliza de linguagem verbal ou não consegue expressar ideias e sentimentos por meio dela.

Como reflete Charczuk e Folberg (2003), no ensino de Matemática para autistas o professor não ocupa um lugar de saber, mas de um instrutor capaz de criar situações de aprendizagem mediante ao que os alunos trazem. Ele é e está ali verdadeiramente como um pesquisador, um aprendiz, que observa e se desenvolve nessa observação mediada por instruções planejadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras investigações sobre o Transtorno do Espectro Autismo estão datadas em 1943, com os pesquisadores Kanner e Asperger, que procuravam naquele momento delimitar as características autísticas, desvinculando o transtorno de outras deficiências e problemas psicoemocionais, como a esquizofrenia.

Desses estudos chega-se a características típicas de todos os indivíduos, como a falta de interação social, a ineficiência ou ausência da linguagem e a pouca criatividade. Porém, mesmo com características comuns, sabia-se que os autistas eram diferentes e únicos, porque as características variavam em graus leves e severos, assim como heterogêneos, individuais e particulares. Dessa forma, qualquer iniciativa de aprendizagem precisa, antes de mais nada, considerar a unicidade destes indivíduos.

Distorções nas políticas públicas e legislação deixaram os indivíduos autistas vagando entre deficientes e não deficientes e, por muito tempo, sem frequentar a escola regular, uma vez que sua dificuldade de interação era vista como um impeditivo para que ocorresse a aprendizagem.

O que se pode analisar é uma lacuna quanto ao conhecimento educacional de alunos autistas. Há literatura que subsidia reflexões sobre o Transtorno do Espectro Autismo, especialmente ligada à questão de diagnóstico clínico, mas quanto a processos educativos de crianças autistas, a literatura possui pouca abrangência e quando inter-relacionamos autismo e Matemática diminui ainda mais o material para pesquisa.

Apesar da carência de referências quanto ao ensino de Matemática a alunos autistas e da própria Teoria da Instrução, durante o estudo foi observado que é possível ensinar Matemática ao aluno autista, desde que suas características autísticas sejam refletidas como competências que devem ser consideradas e estimuladas para a aprendizagem. O professor, por sua vez, com uma postura investigativa, pode desenvolver possibilidades de aprendizagem sendo um instrutor, como cita Gagné (1974): “O professor é o primeiro estímulo externo[...]” (GAGNÉ, 1974, p. 118).

Seus saberes teóricos e práticos serão importantes para a aprendizagem da Matemática por alunos autistas. Dentre esses saberes, estão: a) a aprendizagem de conceitos matemáticos pode exigir a observação de eventos no mundo; b) a criança autista tem possibilidade de aprender, desde que de uma forma adaptada; c) as metodologias do ensino da Matemática a autistas devem ser manipulativas e concretas; d) o professor como instrutor deve selecionar os estímulos externos, procurando potencializar as competências dos alunos autistas; e) o ensino da Matemática a autistas é um constante processo de estímulo-respostas, derivado de constante reforço; f) a linguagem não deve ser fator principal da inter-relação entre professor e aluno autista; g) é preciso investigar a melhor forma de aprendizagem do aluno e, a partir daí, potencializar a interação do aluno autista com o conhecimento; h) o professor deve ter uma postura investigativa, sendo um professor pesquisador que conhece sobre o Transtorno do Espectro Autismo, conhece as características autísticas de



seus alunos, compreende os potenciais interativos deste aluno autista e sabe a melhor forma que ele processa as informações e, por fim, mas não menos importante, cria, seleciona, oportuniza constantes situações que exigem o reforço dos conhecimentos matemáticos apreendidos.

Desse modo, o estudo apresentou e apontou saberes teóricos e práticos que podem auxiliar no ensino de Matemática a alunos autistas, refletindo sempre o Transtorno do Espectro Autismo, a Matemática, a Teoria da Instrução e o papel pedagógico e de instrutor do professor.

Mediante a investigação realizada, ficou evidente que o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autismo e sobre a Matemática enquanto ciência humana, cotidiana e vivencial, aliado ao olhar observador e pedagógico do professor sobre o aluno autista são os primeiros passos para a aprendizagem Matemática dos mesmos.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada não teve a pretensão de esgotar a abordagem sobre o tema, mas se manteve a suprir uma carência constatada na literatura sobre o ensino de Matemática a alunos autistas, especialmente quanto a saberes teóricos e práticos necessários a professores para esse ensino.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; BUENO, S. *Modelagem matemática e inclusão*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

ASSUMPÇÃO, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462000000600010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BALEIXO, B. R. A criança com transtorno espectro autista (TEA): um olhar voltado para os saberes matemáticos. *In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS, 4., COLÓQUIO DE PRÁTICA LETRADAS, 3., 2016. São Carlos. Anais...* São Carlos: PNAIC-UFScar, 2016. p. 1-7 Disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/40c71c5dea3617db0b26e28484fa1b37.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

BARBOSA, D. E. F.; MOURA, T. E. D. *Educação matemática e autismo: contribuições para o debate inclusão*. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016. Olinda. Anais...* Olinda: Realizare, 2016. p. 1-9. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA13\\_ID6648\\_17092018212125.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID6648_17092018212125.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.



BAÚ, J. *Educação especial e a capacitação de professores para o ensino*. Curitiba: Juruá, 2009.

BOSA, C. a. (2002). autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: C. R. Baptista & C. a. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto alegre: artmed.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, jan./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRAGA-KENYON, P. *Autismo & Realidade: cartilha autismo e educação*. Sao Paulo, 2013. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autismo/aut\\_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica: Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CARVALHO, D. L. *Metodologia do ensino da matemática*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARCZUK, M. S. B.; FOLBERG, M. N. *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papyrus, 1996.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Revista Zetetiké*. Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-38, jul./dez., 1995.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Tradução: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: INL, 1974.

GAGNÉ, R. M. Tradução: Rute Vivian Angelo. *Princípios essenciais da aprendizagem*. Porto Alegre: Globo, 1980.

GUIMARÃES, T. M. *Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais, 2002.

KAMII, C.; JOSEPH, L. L. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética*. Porto Alegre: Art-med, 2005.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso)>. access on 23 Nov. 2020. Acesso em: 23 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. 2006.

LEBOYER, M. *Autismo infantil: fatos e modelos*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

LORENZATO, S. *Para aprender Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, S. *Educação infantil e percepção matemática*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MELLO, A. M. R. *Autismo: guia prático*. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília, DF: CORDE, 2007.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S. *A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. São Paulo: 2009.

NUNES, T. *Educação matemática: números e operações numéricas*. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, I. M. *Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades*. 1. ed. Curitiba: CRU, 2015.

RANGEL, M. *Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas*. São Paulo: Campinas, 2006.

TAKINAGA, S. S. *Autismo: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

# ENSINO DE LEITURA PARA UMA ALUNA COM TEA: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E ENCAMINHAMENTO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

CARLA REGINA RACHID OTAVIO MURAD<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno comportamental de causa ainda controversa manifestado nos primeiros anos de vida de um indivíduo. Os primeiros sinais do distúrbio podem ser observados por aqueles que convivem e observam a relação da criança com o mundo ao redor. Os sinais mais comuns são uma inquietante falta de interesse nos acontecimentos do cotidiano familiar, a comunicação que não se estabelece de forma satisfatoriamente responsiva e a presença de padrões repetitivos de movimentos e interesses incluindo aí a fala que é definida na literatura como “ecolálica”.

Dada a intensidade desses sinais, que podem se manifestar ao longo de vários anos de forma mais grave, moderada ou branda, o distúrbio pode ser medido em graus como marcos em uma reta contínua e abrange variações que são denominadas de “espectro”, um termo abrangente que tem sido incorporado na literatura de transtornos mentais e que remetem ao aspecto da alteridade autística.

Por demonstrarem capacidades funcionais minimamente satisfatória de articulação verbal, alunos no espectro brando ou leve do autismo se encaixam bem no padrão-modelo de interação social da sala de aula da escola tradicional. A cópia, a imitação ou repetição, a disciplinação, a vocalização grupal, o padrão de interação assimétrica entre professor-alunos, são práticas que geram docilização do corpo e silenciamento da subjetividade e que podem amplificar o discurso do isolamento, do déficit e da ineducabilidade destes escolares, que muitas vezes se encontram perdidos em meio ao coletivo da turma.

O diagnóstico médico e as avaliações psicológicas apontam para os pais caminhos terapêutico-estimulatórios como o da convivência social e o da escolarização. Após tais encaminhamentos, os pais ou familiares partem em busca do processo de inclusão curricular. O que frequentemente

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFMT.

acontece é a falta de saber começar, como iniciar o processo do diagnóstico do potencial para leitura apresentado pelo aluno com TEA .

A legislação educacional brasileira garante ao aluno do TEA, além do acesso a qualquer segmento escolar, o direito à individualização da aprendizagem. No documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (MEC, 2003) recomenda-se, no momento anterior à tomada de decisão sobre (re)adequação de currículo, que se considere a realização de uma “criteriosa avaliação do aluno, considerando a sua competência acadêmica” (p. 49). Na educação inclusiva brasileira, a avaliação pode ser compreendida como um processo sistemático de coleta de informação sobre as potencialidades e dificuldades vivenciadas no currículo para que se possa identificar e implementar estratégias educacionais mais adequadas ao indivíduo.

Com o intuito de contribuir para a construção de metodologias individualizadas para o diagnóstico de dificuldades e potencialidades para medidas de intervenção no processo de apropriação da linguagem escrita, compartilho uma proposta de encaminhamento de trabalho pedagógico com leitura para uma aluna com TEA a partir de uma avaliação diagnóstica e leitura resultante do construto sociointeracionista e dialógico de linguagem com base em Bakhtin e Vigotski<sup>2</sup>.

#### Avaliação, Leitura e Interação

A avaliação é uma prática vivenciada constantemente pelo sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo. O diagnóstico do transtorno é geralmente feito por neuropediatras ou psiquiatras da infância que indicam a realização de testes psicológicos, testes de motricidade, testes fonoaudiológicos, entre outros, para medir a condição física, social e emocional do autista e propor terapias e tratamentos.

Quantitativamente, a parca literatura sobre a linguagem do sujeito autista nas áreas de Educação ou Linguística indica pouca proeminência científica destas áreas sobre a temática (LUZ, 2016). Uma hipótese para a falta de sistematização na produção de pesquisas sobre avaliação de aquisição ou aprendizagem de leitura talvez seja a impopularidade científica que paira sobre a metodologia de estudos de caso. Vistos com desconfiança pela comunidade acadêmica, os estudos de caso sobre escolarização e linguagem de autistas podem gerar dados específicos sobre como lê o indivíduo com TEA (KERN, 2005; RUBLESCKI, 2004; SERRA, 2004; SANTOS, 2012; MURAD, 2013; LOPES; MURAD, 2018).

A literatura sobre avaliação da habilidade leitora de autistas com pouco comprometimento na linguagem na perspectiva qualitativa interacionista é praticamente inexistente, sendo a maior parte dela baseada em teorias cognitivas da leitura. Senokossoff <sup>3</sup> (2016) publicou uma revisão de pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora de autistas de alto

<sup>2</sup> Este artigo é fruto do projeto “Ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva inclusiva” desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde atuo como docente e orientadora desde 2017.

<sup>3</sup> Embora o termo autista de alto-funcionamento se restringe geralmente a autistas com síndrome de Asperger ou TEA SOE (Sem Outra Especificação), é importante ressaltar que Senokossoff incluiu nesta revisão, sujeitos que apresentavam habilidade leitora sem comprometimento intelectual medidos por testes de QI.

funcionamento entre 1990-2012, em que fica clara a predominância de testes de leitura padronizados e quantificados por meio de análises estatísticas. Os poucos estudos com resultados qualitativos utilizaram desenhos metodológicos de cunho etnográfico-interpretativo, como a observação da interação em sala de aula.

Segundo a maioria dos estudos da revisão feita pela referida autora, as principais dificuldades relatadas, aportadas em teorias cognitivas da leitura, estão a compreensão de vocabulário (oito estudos identificaram que os alunos eram bons decodificadores, isto é, reconheciam as palavras, porém apresentavam dificuldade de compreensão de vocabulário) e a construção de inferências (nove estudos). Com relação ao primeiro grupo de estudos, a autora identificou dificuldades de uso de pistas contextuais e de sistemas de pistas sintático-semânticas para formulação de hipóteses de sentido de palavras.

No segundo grupo de estudos, a dificuldade apontada foi a seletividade do olhar do leitor autista para a especificidade, um construto da Teoria da Baixa Coerência Central. De acordo com a teoria, o leitor autista foca mais nos detalhes do que na compreensão geral do texto. Com relação à dificuldade de fazer inferências, os pesquisadores atribuem a dificuldade à falta de desenvolvimento de um raciocínio social, falta-lhes oportunidades para refletir sobre o uso social da língua. Não há qualquer menção sobre a qualidade da interação entre leitor-mediador (professor, pais, entre outros) ou da relação mediada leitor-texto durante a atividade da leitura.

A concepção de leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) transcende a ideia de decodificação de palavras, passando do conceito de alfabetização para o conceito de letramento para implementação de metodologias de ensino para crianças entre 4 e 6 anos. No documento lê-se:

A leitura é um processo mental e social em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como o seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero discursivo em questão (BRASIL, 1998, p. 144).

Com base na concepção interacionista de aquisição de linguagem, passo para uma breve descrição dos fundamentos do modelo bakhtiniano-vigotskiano de leitura e de sujeito benvenistiano da enunciação que geraram construtos para a análise dos dados.

Minha primeira incursão no tema da linguagem no autismo foi como mãe e pós-graduanda na Universidade Federal de Uberlândia. Em Murad e Alves (2013), procuramos desconstruir a visão da fala ecológica como um problema ou distúrbio de fala. Por meio da teoria da enunciação de Benveniste, propomos uma releitura da ecolalia como sintoma de linguagem do sujeito, de algo que fazia parte da subjetividade na linguagem. No referido artigo, há análise de enunciações endereçadas e encaixadas socialmente entre mãe e criança mostrando a apropriação do discurso da mãe pela criança, como o uso de perguntas da mãe pela criança com a função de pedido. Entender que a criança, em fase de aquisição da linguagem, criava estratégia de comunicação usando as perguntas



da mãe com a função de pedido foi crucial para desmontar a ideia da falta e construir a visão da alteridade e subjetividade características do sujeito da língua(gem).

O modelo no qual me apoio para conceber a avaliação da leitura está baseado no modelo bakhtiniano e vigotskiano de linguagem e sociedade e benvenistianiano de sujeito. Neste modelo, a língua não é concebida como sistema abstrato, ideal ou ficcional o qual não dá conta da realidade concreta da língua (BAKTHIN, 1986). A linguagem atualiza-se por meio da enunciação dialógica em cenas de produção contextualizadas de forma heterogênea, multifacetada e contraditória irreduzível à norma, onde os sujeitos negociam sentidos para se encaixarem na ordem do discurso no curso da enunciação.

A manifestação verbal falada não possui caráter desviante e sim constitutivo do sujeito de linguagem. O sentido controla o processo de socioconstrução da comunicação entre os sujeitos. Da enunciação devem ser resgatados a forma, o conteúdo, os elementos verbais e não-verbais na situação em que ocorre e nas circunstâncias do contexto social. A linguagem constitui a identidade do sujeito, o seu pensamento e sua consciência socioconstruída ou constituída na relação com os outros.

Com relação à aquisição, a linguagem é produto da atividade social e é determinada sociocultural e historicamente. A aquisição não é uma forma ideal de comportamento, não é uma faculdade inata, mas um processo sociohistoricamente determinado. A aquisição é um “processo de internalização do discurso exterior em discurso interior” (BRAGGIO, p. 84, 1992), obtido por meio de transformações dinâmicas provenientes das interações das crianças com outros membros da comunidade. Conforme Vigotski (2007), esse discurso não se dá de forma automática ou gradual mas de forma lenta, heteróclita e contraditória, por se tratar de uma atividade humana, social, organizada ideologicamente. Diferente da visão psicológica, na perspectiva vigotskiana sociogenética de interação, a constituição do sujeito é intersubjetiva e interdiscursiva e se dá nas relações sociais.

O modelo de ensino e aprendizagem de línguas baseado nesta visão concebe que o desenvolvimento da linguagem ocorre em todo e qualquer ser humano, seja ele deficiente ou não. Se observarmos as crianças que apresentam dificuldade de linguagem, nota-se que, desde os primeiros anos de vida, elas ocupam determinada posição social em que suas relações com o mundo acontecem de maneira diferente em comparação com as crianças ditas normais. As crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem são marcadas por aquilo que lhes falta e não pelo que elas apresentam de potencial para o aprendizado. A dialogia do professor na perspectiva bakhtiniana e vigotskiana de educação em línguas é fundamental para combater o comportamento discriminatório. Nesse sentido, o conceito de mediação redimensiona a importância do professor-adulto na constituição da linguagem da criança-aluno.

Todas as funções mentais têm origem social e passam por uma espécie de lei denominada de Lei da Dupla Formação, em que tais funções aparecem primeiro entre as pessoas, sendo

interpsicológica e intermental que, na experiência da interação com o outro na linguagem, será interiorizado ou internalizado. O plano interno ou intrasubjetivo e egóico (BENVENISTE, 2006) é resultante da apropriação das ações que estrategicamente o sujeito vai dominando através das interações para se posicionar no diálogo. A mediação pela palavra que, segundo Bakhtin, está carregada de sentido ideológico e vivencial é um “princípio explicativo do processo de elaboração histórica e cultural da consciência individual” (COSTA, 2000, p.44). Por ser um fenômeno social, a linguagem é dialógica, polissêmica, plurilinguística, polifônica (vozes), assim como os enunciados. Toda construção da expressão oral, da leitura e da escrita dos estudantes especiais ou não deve estar vinculada a essa visão de linguagem. Segundo o autor:

[...]achamos que a explicação para a constituição do sujeito e da linguagem não está na efetividade comunicativa ou funcional que uma boa qualidade interativa provoca ou não, nem se o par [...] ajuda ou não a construir um processo harmônico de interdiscursividade, pois essa explicação se baseia essencialmente na metáfora da “âncora” da “andaimagem”, interpretada como ajuda potencial de sucesso comunicativo de visão interacionista/ intersubjetiva pragmático-reducionista. (COSTA, 2000, p. 43)

Por essa razão, a noção de mediação, muitas vezes relacionada ao conceito de *scaffolding* ou andaimagem precisa estar revista na perspectiva bakhtiniana. Costa explica que se a noção de andaime for concebida como “apoio” ou “escora” do adulto que “leva” a criança a agir na Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), isto é, em que o papel do adulto é modelar ou normatizar as interações, o par experiente estará longe de exercer o papel construtivo da linguagem pois não basta haver interação para haver aprendizagem. Por esta razão, procurou-se, na coleta dos dados da leitura, fazer uma mediação mais dialógica e simétrica, espontânea, e menos assimétrica, avaliadora ou autoritária.

Como o objetivo do ensino era leitura e compreensão de narrativas, foram utilizados protocolos investigativos de compreensão de leitura de dois (2) textos por meio do reconto<sup>4</sup>. O Protocolo 1 investiga a compreensão do texto “O melhor amigo” de Fernando Sabino, objeto de leitura obrigatória feita em sala de aula. O Protocolo 2 investigou a compreensão de uma história em quadrinhos denominada “O grito” da Turma da Mônica, texto de livre escolha da estudante. Foi solicitado à aluna que não recorresse ao texto durante o reconto da história.

Os parâmetros de análise decorreram da observação da mediação de leitura dos textos (Protocolos 1 e 2) em que foi possível acessar como se dá a apropriação dos elementos básicos da análise do discurso de contar histórias, tais como: motivação do contador (prosódia, entonação), identificação com os personagens, ambientação, mediação para a realização da tarefa (sequência de

<sup>4</sup> No volume 3, denominado de “Conhecimento de Mundo” do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o reconto, uma atividade importante no desenvolvimento das habilidades de fala e escuta para se trabalhar pedagogicamente com crianças de 4 a 6 ano é sugerido na página 136 do documento (*Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor*, BRASIL, p.136). O emprego das atividades de recontar estórias (contos, fábulas, histórias, causos populares) e a leitura compartilhada também é reforçado nas Orientações Didáticas do referido documento para o professor como “Atividades Permanentes” e “Projetos” (*Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil [...] além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulos...*)

fatos, clímax ou detalhes causais, desfecho ou consequências e a construção da compreensão do texto – via uso do sistema linguístico fonética, sintaxe, semântica).

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### PROTOCOLO 1

Tratou-se de uma atividade de compreensão realizada em sala de aula (Texto 1, em anexo) seguida das seguintes questões: 1) *Quem são os personagens da história? Onde você acha que a história acontece?* 2) *Por que a mãe ficou brava com o filho?* 3) *O que foi feito para resolver o problema?* Após a atividade houve breve interação com a classe sobre *pets*. Segundo a professora, a criança apresentou dificuldade para responder as questões e participar da interação, mas não pontuou quais seriam essas dificuldades. Em casa, foi realizado o Protocolo 1: a leitura partilhada do texto com algumas explicitações de sentido de palavras procuradas na internet pelo *tablet*, seguida do reconto da história sem acesso ao texto durante a atividade. A seguir, o *script* transcrito da interação mediada após leitura compartilhada do texto de Fernando Sabino:

A: Me conte o que você entendeu da história  
B: Eu entendi...eu entendi uma coisa...a mãe gritou bem alto. Lá na casa do menino é tudo proibido. Ele levou um cachorro de rua aqui em casa  
A: Nossa...  
B: aqui em casa  
A: Na casa dele né  
B: Na casa dele...hum....na casa dele..e...e ele..e ele..ele levou pra casa...e a mãe não deixou...  
A: Hmm...O que ela fez?  
B: Ela gritou  
A: Com ele?  
B: aham  
A: e depois?  
B: ...ele levou...  
A: O que ele fez?  
B: Ele levou o cachorro embora  
A: Ai, não acredito...  
B: É

### PROTOCOLO 2

Neste protocolo foi pedido para que a criança escolhesse um texto de seu interesse para ler e recontar. Foi escolhida uma história em quadrinhos da Turma da Mônica intitulada “O Grito”. Trata-se de uma competição de grito proposta pela turma para ver quem gritava mais alto. Todos

gritam, mas o Cebolinha tem a ideia de subir no alto de uma escada para dar seu grito e a Mônica o repreende, com correção da compreensão literal do menino sobre o critério de decisão de quem seria o vencedor. Os pais ouvem a gritaria e saem todos ao mesmo tempo de suas casas, gritando CHEGA! A turma toda silencia. Novamente, a criança não recorreu ao texto escrito. A seguir o *script* da interação:

A: Vamos contar a historinha do grito

B: Pode ser agora?

A: pode

B: a Mônica gritou...todo mundo fez um treino bem de grito, grito bem alto...eles fizeram, eles fizeram o melhor grito.. a Mônica...o Cebolinha...o Cebolinha...a Mônica disse que é pra gritar bem alto e não gritar do alto...é pra gritar alto. O Cascão é o mais gritoso do bairro, ele fala assim ó: ah, socorro, olha a chuva, alguém me ajude. A Mônica falou que o céu está lindo.

A: Quem mais?

B: Magali chegou. A Magali chegou e falou assim...ela gritou do restaurante, falou assim: GARÇOM, GARÇOM, GARÇOM!

A: GarÇOM

B: é..uhum

A: e aí?

B: e todo mundo e os pais viram, vieram aqui...eles ficaram bravos

A: Os pais?

B: É

A: O que eles falaram

B: Eles ficaram falando CHEGA

A: E? E o fim da história?

B: É que todo mundo perdeu

A: Ninguém ganhou? Tem certeza?

B: Ninguém

A: Nem os pais?

B: .....

## ANÁLISE

No Protocolo 1, a criança se expressou por meio de linguagem sintética (64 palavras) com frases majoritariamente curtas. No início da interação, compilou a ideia principal da história em estilo objetivo e direto. A entoação ascendente e tônica em “bem”, “tudo”, “aqui” evidencia mobilização do sistema prosódico-semântico, típico do discurso de contação de histórias, demonstrando estar exposta a interações com esse tipo de linguagem.

Quanto ao planejamento do discurso de contação, percebe-se uma inversão da sequência lógica linear expressa na escrita organizada da narrativa, típico da fala, porém a habilidade de planejar o discurso oral não é objetivo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Tal inversão pode ser uma marca característica de subjetividade na linguagem (BENVENISTE,

2005, p.284), pois a situação de interação com a mãe possui um significado que é único para o filho, podendo marcar o sujeito da linguagem na organização do sequenciamento narrativo. Em outras palavras, a reação do personagem da mãe causou-lhe mais efeito afetivo do que o fato do menino ter levado um cachorro para casa. No entanto, a retomada da transcrição como um todo possibilita o resgate dos personagens (mãe, menino e cachorro) e do enredo.

Apesar da ausência de marcadores (depois, aí, então) aguardados no reconto típico, a introjeção da lógica do pensamento narrativo pode ser percebida, marca de aquisição da habilidade de inferir estruturas. Nota-se que se encontra em processo de aquisição os dêiticos de lugar (aqui x lá) e algumas intercorrências da mediadora, o par que a criança considera mais experiente, foram aceitas na retomada da sequência da história pela criança (VIGOSTKI, 2007).

Com relação a falta do desfecho e à retomada do todo da história, a hipótese é a de que a observação da relação comercial do personagem com o cachorro (se vendo na obrigação de se desfazer do animal, o garoto vende o cachorro e obtém um lucro em espécie nessa transação) não fazia parte do acervo das experiências de mundo que interessam a criança.

Já no Protocolo 2, há expansão do uso de palavras (118) devido à introdução da prosa narrativa no replicar da fala dos personagens (*ele fala assim ó: ahh, socorro, olha a chuva, alguém me ajude*). A adição de palavras pode ser explicada pela motivação da criança na condução da atividade: uma atividade em que a criança participou do início, escolhendo o texto a ser recontado.

A criação de qualificadores tal como “gritoso”, alteração da tonicidade silábica (GARÇOM), inversão de intensificadores em frases (treino “bem” de grito), autocorreção (fizeram/fizeram) podem ser marcas de afetividade expressas na oralidade. Soma-se a essas características a avaliação do comportamento dos personagens como “engraçado” após a leitura e a resposta humorada, expressa por risos.

A contação de histórias possui marcas de mobilização de organizadores de uma história, como a presença dos personagens, suas falas, os principais acontecimentos. Apesar da organização textual ainda estar em processamento, mostra internalização (VIGOTSKI, 2007) da memória dos fatos quando diz frases que são detalhes que parecem estar soltos na fala como ‘A Mônica falou que o céu está lindo’ (informação esta que pode ser localizada no início da história em quadrinhos). Dessa forma, há intenção comunicativa egóica (BENVENISTE, 2005), condizente com a atitude de crianças típicas, de incluir todos os detalhes que ela julgar como importantes em uma história. Esse comportamento também é condizente com o esperado quando se chega no clímax de uma história, por exemplo, podendo o deslocamento temporal ser um indício de introjeção da organização textual.

A interpretação do desfecho, ou o fato dos pais terem gritado todos juntos e mais alto um sonoro CHEGA!, ainda não se encontrava constituída na consciência da criança, pois conforme Bakhtin (1976) “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”. Em outras palavras, em relação ao que projetamos como interlocutores em contexto interativo e dialógico na linguagem, ainda se encontra em processo seminal o interesse da criança pela construção do gesto intrínseco de se buscar (adulto) na palavra do outro (adulto) pelo processo de identificação.



## PROPOSTA DE ESCRITA PARA ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO

Com o intuito de subsidiar ações de ensino a partir das necessidades de aprendizagem/ aquisição de leitura de uma aluna do primeiro ciclo do ensino básico às demandas de adaptações curriculares de leitura e compreensão de textos da disciplina de língua portuguesa da aluna analisada, foi proposta uma metodologia de avaliação da aquisição da leitura e da escrita baseada nos princípios teórico-metodológicos interacionistas e comunicacionais presentes nos documentos reguladores nacionais da educação infantil para o ensino de leitura. Sugiro que o texto abaixo, escrito para a família e os demais envolvidos na educação linguística da aluna, sirva como um exemplo de escrita para confeccionar o Relatório de Avaliação de Aprendizagem de Leitura a ser registrado:

Para avaliar o processo de aprendizagem da leitura pela aluna, foi-lhe solicitado o relato oral de dois textos: um texto escolar e outro de livre escolha da aluna. Em relação à interação e comunicação, a aluna demonstrou interesse ou motivação para com o outro por meio da aceitação em ler e contar oralmente sobre o que leu à mediadora, utilizando-se adequadamente da linguagem verbal e não verbal, como uso adequado de palavras, frases que fizeram sentido, prosódia, risos, fala espontânea e reações corporais apropriadas durante a avaliação. É preciso observar se a aluna também apresenta esse comportamento em sala de aula, pois caso ela não apresente, é preciso replanejar pedagogicamente a interação orquestrada pelo professor em sala de aula. Em relação à cognição em leitura, apresentou várias habilidades: decodificação, compreensão de palavras, capacidade de associar ideias, inferir a estrutura básica da narrativa, sintetizar e expressar na sequência esperada, oralmente, sua compreensão da história. Apresentou dificuldade de compreensão das atitudes dos personagens da história, o que impactou na compreensão do texto como um todo. Por expressar uma compreensão possível e inteligível de parte do texto que fez sentido para o outro, há indícios de que está em processo de internalização das habilidades cognitivas necessárias para leitura e que está interagindo na e pela linguagem. Sugerimos as seguintes ações de intervenção em casa e na escola:

- Na escola: desenvolver projetos de leitura que levem em consideração as possibilidades potenciais da aluna. Como ela apresenta interesse pela linguagem, é possível testar alguns desafios. Tal medida pode favorecer o planejamento, a execução e o acompanhamento mais consciente da aprendizagem. Criar formas de socializar avaliações com os pais periodicamente de tal modo que posicione os pais como parceiros de ensino da leitura. É importante sondar temas preferenciais dos alunos para que haja maior motivação para a leitura. Isso pode ser feito por meio de questionários às crianças e aos pais. É preciso desenvolver uma conscientização sobre a função social e ideológica da leitura e escrita dos gêneros textuais e desenvolver metodologias mais interativas, explorando sua função social na escola e na família. Deixar mais explícito ou direto o que se espera que a criança TEA produza na escola e em casa. Conforme MEC (2003, p.47), “utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas”.

- Em casa: praticar leitura afetiva, expressando a compreensão pelo olhar nos olhos da criança, partilhar opiniões e evitar assimetria (evitar comportamento “adulto corrige criança”), com



foco na modulação de voz (ler em voz alta, baixa, em silêncio, várias vezes, com emoção na voz), esclarecimento de dúvidas de vocabulário e introdução de pistas de contextualização por meio de perguntas (o que, onde, quando, como, por que). Prática do reconto oral por todos, não apenas pela criança TEA, para que a criança possa se apoiar em modelos orais. Utilizar marcadores de sequenciação de acontecimentos (primeiro, depois, daí, então) e advérbios (de repente, quando ele foi ver, etc). Priorizar as atitudes e os relacionamentos sociais dos personagens, conectar esses saberes às atitudes observáveis no convívio familiar. Investigar e investir em temas para seleção livros de interesse da criança TEA. Manter registro do que é realizado, nomes das histórias, texto usado, palavras marcadas para compartilhar com a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, a meu ver, os linguistas aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas podem dar respostas viáveis às famílias de escolares com TEA que se deparam com o linguajar técnico e genérico das avaliações clínicas em prol de um olhar mais realista sobre as potencialidades e dificuldades deste tipo de aluno.

O público-alvo deste artigo são os pesquisadores/educadores da linguagem que têm contato com pais, mediadores, responsáveis pela criança e que acreditam na possibilidade de realizar um trabalho individualizado de avaliação e acompanhamento em aprendizagem de leitura em parceria com familiares de alunos com TEA.

Investigar a leitura na perspectiva teórico-metodológica adotada pode ser uma prática estratégica na condução de ações de intervenção para adaptação de conteúdos curriculares de ensino/prática da leitura escolar de acordo com as características específicas do educando com TEA e com a realidade do processo de inclusão escolar em sala de aula comum.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Ed. Pontes, 2006.

BRAGGIO, S. L. Fundamentos para um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura. In: *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes médicas. 1992. P. 83-102.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il

KERN, C. *Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e a síndrome do autismo: uma história com muitas vidas*. 202f. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LUZ, K C. *A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC SP. 2016. 99 fls

LOPES, L. G.; MURAD, C. R. Leitura mediada: análise da experiência de interação entre uma professora em formação inicial em Letras e um estudante com TEA. *Revista do SELL*, v. 7, p. 1, 2018.

MURAD, C.R.; ALVES, J.V. A fala ecológica na perspectiva benvenistiana da enunciação. *Domínios de Linguagem*. v. 7, n. 1. P.127-138, 30 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em Jul de 2019.

RUBLECKI, A. F. *A caminho da escola...: um estudo sobre a educação integrada de crianças com autismo e psicose infantil*. 250f. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, E.C. *Entre linhas e letras e Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2012. 194 p.

SERRA, D. C. G. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. 250f. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SENOKOSSOF, G. Developing Reading Comprehension Skills in High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Research, 1990–2012, *Reading & Writing Quarterly*, 32:3, 223-246, DOI: 10.1080/10573569.2014.936574. 2016

# ESCOLA DO CAMPO MEDIANTE ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DENISE DE OLIVEIRA ALVES<sup>1</sup>  
WELSON BARBOSA SANTOS<sup>2</sup>  
ISANILDES MARIA DE FÁTIMA<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Quando consideramos a educação inclusiva como desafio para a escola de nosso tempo, vale ressaltar que ela vem sendo aprimorada a cada dia e, na busca por acompanhar este desenvolvimento, é importante rever e refletir sobre os fatores que influenciam as mudanças nas práticas educacionais existentes. Logo, quando consideramos essa discussão voltada para a escola campesina, o tema parece-nos ainda carente de ser ampliado e esse é nosso desafio aqui.

Nisso, vale lembrar que as adaptações requeridas pela escola inclusiva, devem ser feitas não só na sala de aula, nem tampouco nas salas de recursos multifuncionais e sim em toda a estrutura escolar, envolvendo, inclusive, além das pessoas com deficiência e entidades representativas, suas famílias e a comunidade. No processo de organização, os professores e gestores devem repensar as metodologias de ensino, os recursos de acessibilidade, as barreiras físicas, atitudinais, nas comunicações, nas políticas, entre outras. Sendo assim, a partir desse escopo, a pesquisa aqui socializada, apresenta como objetivo geral “identificar e contextualizar a experiência de educação inclusiva em uma escola pública de Educação do Campo da rede municipal, em Goiás-GO.

Nossos objetivos específicos é de contextualizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas do campo. Ainda, verificar a realidade da educação inclusiva na escola alvo da pesquisa e, propor alternativas para consolidar e fortalecer a educação inclusiva na referida escola. Trata-se de um Estudo de Caso, cuja escola-caso se situa em um assentamento no município de Goiás/GO, onde em 2008 inicia-se o processo de organização da escola em atendimento aos preceitos legais e políticos da educação especial na perspectiva inclusiva.

<sup>1</sup> Mestranda da UFG.

<sup>2</sup> Professor Doutor da UFG.

<sup>3</sup> Professora Doutora da UFG.

Assim, no caminho do desenvolvimento do trabalho foi possível perceber que as visões dos profissionais da escola investigada não são unânimes sobre a educação inclusiva, sendo esta a questão que mais nos instigou a adentrar no debate acerca do tema. Nas aproximações feitas, foi possível perceber que há concepções “romantizadas” acerca da inclusão. Essas se referem à inclusão como algo “lindo, maravilhoso, cujo processo flui naturalmente”. Há, contudo, concepções que focalizam as dificuldades e barreiras, como transporte, falta de acessibilidade, inadequações metodológicas, entre outras. Esses diferentes posicionamentos são compreensíveis, considerando que os saberes da experiência e os aportes teóricos de cada profissional são diferentes. Foi assim, estimulados, que o trabalho aqui apresentado foi sendo estruturado.

Portanto, para melhor entender a proposta, afirmamos que o predomínio de uma visão positiva sobre a educação inclusiva – por parte dos gestores e professores sujeitos da pesquisa – sugere um avanço conceitual e nas práticas com relação a inclusão, questão que traremos melhor no desenvolvimento do trabalho. Quanto ao engajamento das pessoas com deficiência e suas famílias na proposta, fica claro que existe uma elaboração, da qual as famílias são convidadas a participar, entretanto, estratégias devem ser criadas para que essa participação ocorra com maior qualidade e efetividade. Tais peculiaridades nos direcionaram a fazermos um estudo de caso, para melhor sustentar o trabalho.

O Estudo de Caso foi utilizado como método de abordagem da investigação. Por meio dessa perspectiva metodológica qualitativa, procuramos conhecer o processo de educação inclusiva dentro da perspectiva dos professores e gestores de uma escola do campo no município de Goiás-GO. Como procedimento de coleta de dados utilizamos entrevistas, observações e análise documental, sendo que para a análise dos dados utilizamos a triangulação, que consiste em usar diferentes fontes de dados, sem utilizar métodos distintos.

Quanto as razões que motivaram o estudo, tivemos um movimento da escola, de aproximação com a universidade, buscando informações, conhecimentos e orientações práticas, sobre como implementar a educação inclusiva na referida escola. Nisso, entende-se que a educação inclusiva desafia as práticas pedagógicas e de gestão, podendo contribuir para a construção de uma nova escola, desenvolvida por meio de transformações na estrutura escolar, na mentalidade dos professores, gestores, estudantes com e sem deficiência e da comunidade escolar como um todo.

A partir do exposto, nosso objetivo aqui é identificar e contextualizar a experiência de educação inclusiva em uma escola pública de educação do campo e, quanto aos desafios específicos, buscamos contextualizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas do campo; verificar a realidade da educação inclusiva na escola-caso; e propor alternativas para consolidar e fortalecer a educação inclusiva na escola-caso localizada no município de Goiás-GO.

Contextualizando o local da pesquisa, segundo informações obtidas na Secretária da Educação Municipal, existem no município 24 assentamentos, e duas escolas polo, sendo que quatro em distritos e três no perímetro urbano. Para atender especificamente aos objetivos dessa pesquisa,

realizamos um Estudo de Caso em uma dessas escolas, que vem buscando, desde 2008, acolher estudantes com deficiência e lhes possibilitar participação e aprendizado.

A partir desses referenciais, fizemos uma imersão na “escola-caso”, estabelecimento localizado em região de um dos assentamentos do Município de Goiás-GO, local onde realizamos a pesquisa de campo. Para tal, utilizando entrevistas semiestruturadas direcionadas a direção, coordenação, professores, funcionários, estudantes com e sem deficiência e alguns familiares e observação; além de pesquisa documental como: projeto pedagógico da escola e regimento escolar. Ao final da pesquisa, como é recomendado nos Estudos de Caso, demos uma devolutiva a escola, onde apresentamos as informações coletadas e análises realizadas e algumas proposições para aprimorar o processo de educação inclusiva.

## INCLUIR

O termo “incluir”, quando nos referimos a educação inclusiva, significa acolher todas as pessoas com deficiência, indistintamente, e garantir que essas pessoas possam fazer parte de nossa sociedade, criando-se leis que as amparem. Uma destas garantias é o atendimento educacional especializado (AEE), onde as instituições devem oferecer o AEE no contraturno à escolarização, com o objetivo de eliminar as barreiras que obstaculizam e, em algumas vezes, até impedem, a participação e aprendizagem desses estudantes.

Convém ressaltar que as adaptações requeridas pela educação inclusiva devem ser feitas não só na sala de aula, nem tampouco nas salas de recursos multifuncionais e, sim, em toda a estrutura escolar, envolvendo, inclusive, as famílias e a comunidade. Destaca-se, nesse mote, a formação de professores, como um dos pilares importantes para essa construção, premissa que demanda estudos e investimento do poder público, com a oferta de ações formativas em uma perspectiva de continuidade.

Por ser assim, ao trazer reflexões sobre a realidade investigada, julgamos importante registrar nossa percepção inicial de que os gestores e professores entrevistados, na escola investigada, parecem ter conhecimento dos dispositivos legais e políticos de inclusão e possuem uma visão positiva da educação inclusiva. Isso ficou claro quando perguntamos a opinião sobre a política de inclusão do Ministério da Educação no nosso país:

Uma ação muito bem-vinda, muito bem elaborada, uma vez que a inclusão teve muita resistência no princípio, o aluno era visto como um aluno diferenciado dentro da própria escola. E esse professor era mais visto como um cuidador. Então com a questão da política de inclusão mesmo em si, da formação continuada, as pessoas foram se esclarecendo e percebendo que ele é um aluno da rede, um aluno como outro qualquer, mas que por uma função fisiológica por uma necessidade ele passou por esse processo e precisa de um professor que o acompanhe, muitas vezes de forma individual. **P1**

Acredito que é uma prática que veio para sanar e motivar, tanto as famílias quanto os discentes, porque, por ser um aluno do setor rural nem sempre ele está dentro de um

processo ali de motivação, não é que a família seja falha, não é isso, é porque talvez os recursos não sejam os mesmos que de dentro de uma cidade. Então a escola sendo inclusiva, isso é fator motivador tanto para família, tanto quanto para comunidade, e em especial para esse aluno, que busca na escola além da sua fonte de aprendizado, ele tem na escola um fato motivador para seu dia a dia que as vezes é massacrante. **P2**

Olha é um assunto muito importante porque a gente tem alunos de inclusão em todos os lugares, não só no campo, na cidade, em todos os lugares, e se faz importante porque a escola é um direito de todos, não é só do aluno da inclusão, todos tem direitos iguais, eles precisam ser respeitados e garantidos. **P3**

Entretanto, pudemos observar que os discursos e as práticas pedagógicas desses sujeitos trouxeram, em alguns momentos, uma perspectiva tradicional de educação, pautada em processos de padronização do ensino que não favorecem a educação inclusiva, já que desconsideram as diferenças humanas e, em especial, a heterogeneidade dos processos de ensinar e aprender em turmas heterogêneas.

Contudo, embora não atentando para a singularidade dos processos de aprendizagem, os docentes veem-se como responsáveis pelo desenvolvimento sociocognitivo dos aprendizes e lamentam o fato de a importância social de seu trabalho não ser reconhecida pelos governos. O reconhecimento a que se referem trata-se de estruturas de sala de aula, processos formativos, de apoio na implementação da educação inclusiva em sala de aula.

Especificamente com relação a estudante com deficiência – baixa visão incluída, as observações da equipe como um todo possibilitaram perceber que a escola sempre acolheu a aluna com deficiência de forma atenciosa. Em sala de aula, os professores buscavam envolver a aluna nas atividades e também integrá-la aos demais colegas. No intervalo, ela estava quase sempre conversando com os professores e colegas, porém, alguns colegas não se mostravam receptivos e se fechavam em grupos menores. Também durante os eventos que a escola promovia, envolvendo a comunidade e pais, a aluna sempre se apresentava cantando hinos ou até mesmo fazia uso da palavra, como na formatura do 9º ano – turma com a qual se formou – ela apresentou-se e homenageou a equipe pedagógica em nome da turma. Mas, mesmo falando de um processo de inclusão aparentemente bem sucedido, a coordenadora expõe algumas dificuldades encontradas:

Com a aluna que a gente teve, no início principalmente a dificuldade foi muito grande porque a gente não tinha uma pessoa especializada no setor, para trabalhar com ela o processo foi muito lento, muito devagar, graças a Deus a gente teve muitos méritos alcançados nos dois últimos anos 2016 e 2017, quando a gente conseguiu uma pessoa que tinha um conhecimento maior na área da inclusão que pode trabalhar com ela de uma maneira diferenciada fazendo com que ela se desenvolvesse melhor. **(C3)**

Novamente a fala nos conduz à discussão acerca da importância de que o estudante com deficiência esteja em sala de aula para que os professores e a escola como um todo se mobilize para a implementação das práticas educacionais inclusivas.



Nesse sentido, Alves (2015) reforça que, quando os professores reclamam de não ter um “conhecimento maior na área da inclusão” parecem admitir a existência de um lugar ou estágio de formação em que o professor possa se considerar “pronto” para atuar em salas de aula inclusivas. Ou seja, uma concepção de formação pontual, que se dá a priori e deverá, por si só, bastar ao trabalho docente, concepção essa que coaduna com a retórica, cada vez mais recorrente de que “o professor não está preparado” para se responsabilizar pela aprendizagem das Pessoas com Deficiência.

Entretanto, todo o arcabouço teórico atual sobre os processos de ensinar e aprender apontam para um desenvolvimento profissional que não é datado, mas permanente e inconcluso, e alia o conhecimento teórico aos saberes da experiência, forjados no dia a dia da sala de aula, onde cada profissional tem a oportunidade de julgar e decidir, a partir de situações singulares.

Buscamos, também, conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPC) da escola, com o objetivo de investigar se esse projeto compreendia os pressupostos da educação inclusiva e, dessa forma, respaldava as ações inclusivas dos professores e gestores. Nisso, podemos observar que existia um PPC que nenhuma referência fazia a educação inclusiva e outro, atual, e em elaboração, que contempla os princípios da educação inclusiva, que aparece em vários momentos, como quando trata das modalidades de atendimento, da proposta pedagógica, da avaliação e até mesmo na descrição da infraestrutura, onde há uma descrição sobre acessibilidade. Vejamos as palavras da coordenadora pedagógica (C1):

Como eu disse o projeto pedagógico está sendo reformulado e nessa nova reformulação, nós estamos querendo adequar tudo que ainda não era contemplado, isso está se dando de uma forma muito transparente, com muita parceria, embora esse ano não temos alunos com laudo, que estejam no perfil da inclusão, mas ela é uma escola que trabalha com alunos como já tivemos aí e estamos de portas abertas para receber a qualquer momento. Então a comunidade está apta, está sendo participativa e estamos fazendo toda readequação para tudo funcione numa boa. **C1.**

Outras professoras trazem problematizações sobre a distância entre o que está escrito no PPP e o que, de fato, acontece na escola:

(...) sair do papel e tornar-se prática é um desafio, visto que não depende só da boa vontade de gestores e professores, é preciso cumprir com requisitos, como laudos com CID da especialidade, ter o profissional modulado pela secretaria de educação é um desafio já que alegam não ter o profissional habilitado e muitas vezes o profissional é sobrecarregado com o trabalho chamado de itinerante, no qual atende mais de uma criança. Ser escola inclusiva não é somente ter o professor especializado para acompanhar a criança, o aluno continua sendo aluno regular, registrado no diário do professor regente, ele precisa saber como avaliá-lo, não é função do professor de apoio, aliás o professor de apoio está ali não é para assistir ao aluno da inclusão, mas a turma e ao professor regente para que o aluno da inclusão possa adquirir conhecimento. **C2**

A dificuldade foi com relação à acessibilidade, acompanhamento da turma a gente não tinha uma pessoa com conhecimento dentro da área para poder trabalhar com ela de uma maneira diferenciada. Então nossa dificuldade foi essa. **C3**

Temos nos fragmentos visões distintas. Uma (C1) em que a entrevistada acredita que tudo “funcione numa boa” e outras (C2 e C3) que apontam para as dificuldades vividas no dia a dia da escola para materializar os princípios legais e filosóficos da inclusão. Talvez se possa reforçar aqui o quanto a educação inclusiva só acontece, de fato, com a inserção do estudante com deficiência na sala de aula. Nessa direção, Alves e Griboski (2013) afirmam:

Entendemos que os processos de formação para a inclusão não ocorrem de forma dissociada do trabalho pedagógico e é fundamental a presença do estudante com deficiência na escola, para que os professores possam confrontar as teorias e desenvolvimentos conceituais acerca da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com os sentidos e significados concretos atribuídos a sua prática e que nascem, justamente, em cada situação interativa com esse aluno, onde novos desafios serão colocados à formação docente (p. 68).

Ainda sobre o PPP, quando perguntados sobre a participação da família em seu processo de construção, uma professora entrevistada sugere que houve essa participação:

Nesse novo projeto que está em fase de conclusão há sim, a participação das famílias, no outro que agora está sendo reformulado essa participação ela ainda estava assim, meio que de lado, mas hoje sim nós temos uma participação efetiva dos pais. **C1**.  
Sim ele foi elaborado e apresentado para a comunidade escolar, para a comunidade local e teve a participação de todos, pois é interesse de todos o que vai se trabalhar aqui na escola. **C2**

Outra fala traz a importância da família a partir de outra perspectiva: da aceitação da pessoa (filho) com deficiência e das implicações positivas ou negativas dessa (não) aceitação:

Sim, primeiro a família precisa aceitar a condição dos filhos e buscar ajuda, não é fácil, as políticas públicas para atendimento ainda são muito assistencialistas, burocráticas, as famílias desistem logo que precisam deslocar-se para cidade em busca de atendimento. A família colabora quando ela toma conhecimento dos direitos e requer esses direitos junto à escola ou a Secretaria de Educação. Mas a questão da visibilidade da escola manda muito, a Holanda é contemplada por essa visibilidade e toma frente às outras escolas do campo do município de Goiás. O caso da XXX ganhou destaque por ela ter baixa visão, conheci em outra escola um aluno com surdez que concluiu o nono ano sem nenhum direito a ser incluído, foram mais de dez anos para se formar e do ponto de vista legal nada foi feito para garantia de seu direito.

Considerados autores são consensuais em afirmar a importância da parceria família/escola para o êxito do processo de aprendizagem do aluno. É a família que carrega grande responsabilidade sobre a socialização e valorização da criança no meio. Sendo assim, será ela também uma das maiores influências na vida social da pessoa. Uma relação familiar próxima, acolhedora e, principalmente natural, facilitará a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, já que é dentro do seio familiar que a inclusão começa a ser desenvolvida. Canejo (1996) constatou, em estudo com pessoas cegas, que os sujeitos que pareciam ter o maior grau de integração social eram justamente aqueles que tinham um bom esquema de suporte familiar.

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado da aluna com deficiência, pudemos perceber que havia disponibilidade de um computador, com lupa e alguns materiais em alto relevo. Esses recursos, embora pareçam ser, à princípio algo simples, já que sem eles a estudante não conseguiria participação e aprendizagem, são diferenciais importantes que demonstram um esforço por parte da equipe gestora em prover acessibilidade, para que a estudante possa não apenas estar incluída, fisicamente, mas com as condições necessárias para se beneficiar do currículo e progredir em suas aprendizagens.

Porém, chamou-nos a atenção que não eram todos os professores que se preocupavam em imprimir as atividades da aluna em caracteres ampliados, que era outro recurso de acessibilidade indispensável a estudante. A consciência sobre isso foi despertada somente quando ocorreu uma avaliação externa a ADA – Avaliação Diagnóstica Amostral e a Olimpíada de Matemática, nas quais as atividades eram em fonte maior e chamavam a atenção até mesmo dos colegas.

Sobre os recursos de acessibilidade é importante dizer que eles expressam, em grande medida, o sentido da inclusão, já que sem acessibilidade não há participação e aprendizagem. Nesse sentido, a tecnologia assistiva<sup>4</sup> tem assumido um importante papel no que diz respeito à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, oferecendo inúmeras possibilidades tecnológicas e disponibilizando diferentes alternativas e ferramentas para auxiliar na realização de determinadas tarefas e oferecer condições de atuar como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. (PINO; RODRIGUES, 2014).

Outro aspecto importante e positivo quanto ao desenvolvimento das atividades escolares para a aluna com deficiência, é que este seguia exatamente as diretrizes do currículo do ano/série em que estava cursando. Esse aspecto chamou-nos a atenção justamente por que um dos equívocos bastante comuns em salas de aula pretensamente inclusivas é o fato de os professores desenvolverem atividades diferenciadas para os estudantes com deficiência, geralmente em nível de exigência bem menor, partindo do pressuposto reducionista que os estudantes com deficiência não são capazes de aprender. Vejamos o fragmento abaixo:

Por falta talvez de esclarecimento até dentro de casa ele é visto de uma forma, vou usar uma linguagem popular “ele é visto como um aluno deficiente”, então assim no dia a dia ele não permite que a pessoa que não esteja preparada para aquilo, ela se adeque, ela conviva bem, com quem naquela hora precisa de um tratamento diferenciado. **P1**

Sobre a descrença na capacidade de aprender de estudantes com deficiência, Alves (2015) nos lembra que, na Educação Especial, a forma individualista de conceber a realidade alinha-se a uma perspectiva clínica que, enfatizando o déficit orgânico, ignora as possibilidades de desenvolvimento advindas da vida social e da inserção na cultura. A pesquisadora também chama a atenção para

<sup>4</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, Comitê de Ajudas Técnicas, Corde/SEDH/PR, 2009, p. 09).

o fato de que essa concepção por muito tempo norteou as práticas educacionais direcionadas ao estudante com deficiência, produzindo um efeito de naturalização do fracasso escolar ou da não aprendizagem como sendo uma decorrência da deficiência em si e, portanto, condição imutável na/da pessoa.

Também a especificidade da educação inclusiva na escola do campo esteve presente na fala dos professores, vejamos:

Olha o projeto que se tem ele é muito bom, mas a gente tem uma dificuldade muito grande para implantar ele na escola, principalmente no setor rural. Porque a diversidade é maior, e os problemas com transporte escolar, já começa aí, apesar de serem adaptados, tem alunos que a gente não tem, mas que pode vir a ter que precisa de uma atenção especial que começa no transporte escolar. **(C3)**

Com relação a essa fala convém lembrar que as escolas do campo estão protegidas pelas mesmas leis e políticas das escolas urbanas, além de terem de ser respeitadas em suas especificidades. Portanto, vale lembrar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Convenção de Guatemala. O Documento, que passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, afirma que as Pessoas com Deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e apresenta uma definição de discriminação que chama a atenção para processos de exclusão ou diferenciação que inibem ou impedem o exercício dos direitos humanos. O dispositivo não deixa dúvidas a respeito do direito das pessoas com deficiência a não discriminação, sejam elas pessoas que residem/estudam no campo ou na cidade.

Por fim, uma questão importante que emergiu no contexto da pesquisa foi a dicotomia entre a concepção clínica e a concepção pedagógica na forma de conceber e educação inclusiva de pessoas com deficiência, vejamos:

A escola aciona a Secretaria de Educação que conta com uma especialista em Educação Inclusiva e uma assistente social, porém elas precisam do SUAS, Sistema Único de Assistência Social, que são as unidades do CRAS, CREAS, NASF entre outros, mas como tudo que é pelo SUS, o processo é demorado, temos alguns em andamento a mais de seis meses. Portanto, não tem direito a nenhuma adaptação curricular para suas dificuldades, somente aquelas desenvolvidas pelos esforços dos professores regentes, sobretudo os alfabetizadores das séries iniciais, que são os que mais se empenham na Educação Inclusiva.

A primeira coisa que precisa ser dita ao analisar essa fala é que a evolução da política de educação especial na perspectiva inclusiva trouxe um deslocamento conceitual, de uma perspectiva clínica para uma perspectiva educacional, no modo de ver as pessoas com deficiência. Como já citado anteriormente, segundo Alves (2015), na educação especial, a forma individualista de conceber a realidade alinha-se a uma perspectiva clínica que, enfatizando o déficit orgânico, ignora as possibilidades de desenvolvimento advindas da vida social e da inserção na cultura. Por muito

tempo essa concepção norteou as práticas educacionais direcionadas ao estudante com deficiência, produzindo um efeito de naturalização do fracasso escolar ou da não aprendizagem como sendo uma decorrência da deficiência em si e, portanto, condição imutável na/da pessoa.

Ao final desse trabalho, cabe ressaltar o quão enriquecedor e relevante é abordar como a educação inclusiva tem conquistado seu espaço. Mesmo com algumas dificuldades de adaptação de currículo, metodologia e práticas educativas voltadas para a educação inclusiva, cada vez mais a sociedade sente a necessidade de incluir as pessoas com deficiência em espaços comuns após o reconhecimento de que essas pessoas não são “vazias”. Elas têm grandes capacidades intelectuais, têm emoções e sentimentos como todos, por isso, a obrigatoriedade de inclui-las nas classes regulares na educação básica.

Registra-se, nessa conclusão, que as visões dos profissionais da escola do campo investigada não são unânimes sobre a educação inclusiva. Há concepções “romantizadas” acerca da inclusão. Essas se referem à inclusão como algo “lindo, maravilhoso, cujo processo ocorre tranquilamente”. Há, contudo, concepções que focalizam as dificuldades que se iniciam logo no acesso ao transporte e toda a ordem de barreiras. Esses diferentes posicionamentos são compreensíveis, considerando que os saberes da experiência e os aportes teóricos de cada profissional são diferentes. Além disso, os professores constroem suas representações a partir da inserção em grupos sociais, para além da escola, como família, igreja, vizinhança, escola, clube, etc.

Com relação as famílias e participação na proposta pedagógica, fica claro que existe uma elaboração, da qual as famílias são convidadas, entretanto, estratégias devem ser criadas para que essa participação ocorra com maior qualidade e efetividade.

O fato de terem aparecido muitas falas de aparente conteúdo positivo nos parece indicar que a educação inclusiva de pessoas com deficiência está avançando enquanto concepção e prática pedagógica, entretanto, falas que expressam reducionismos, resistências e fragilidades também puderam ser percebidas no contexto da pesquisa, o que sugere que a educação inclusiva é um processo ainda embrionário e que necessita fortalecer-se enquanto política pública e prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas, sustentadas na participação e fala dos colaboradores da pesquisa, registra-se, à título de conclusão, que as percepções dos profissionais da escola investigada não são unânimes sobre a educação inclusiva. Há concepções “romantizadas” acerca da inclusão. Essas se referem à inclusão como algo “lindo, maravilhoso, cujo processo ocorre naturalmente”. Tais subjetividades mostraram-se importantes a serem salientadas aqui.

Outro questão a se ressaltar são as concepções que focalizam as dificuldades e barreiras, como transporte, falta de acessibilidade, inadequações metodológicas, entre outras. Esses diferentes posicionamentos são compreensíveis, considerando que os saberes da experiência e os



aportes teóricos de cada profissional são diferentes. Salientamos que limitações como transporte na escola campesina para deslocamento do aluno casa-escola e escola-casa são problemas crônicos no país, não sendo diferentes, no contexto estudado. Mas, salientamos que, nos últimos anos, mais especificamente na primeira década dos anos 2000, investimentos específicos puderam amenizar tais problemáticas.

Quanto a percepção do grupo investigado na escola que nos foi referência de investigação, como síntese conclusiva, podemos verificar o predomínio de uma visão positiva sobre a educação inclusiva, o que sugere um avanço conceitual e nas práticas com relação a inclusão. Tais marcas evidenciam como todo esse debate tem alcançado diferentes instâncias da sociedade, inclusive a escola campesina.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários*. 2015. xxi, 311 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVES, Denise de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. A Educação Especial e as perspectivas da formação docente no contexto da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). *Transdisciplinaridade e Subjetividade: saberes e perspectivas docentes*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEEDSP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CANEJO, E. *A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: Uma abordagem psicossocial*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PINO, A. S.; RODRIGUES, M. C. *Tecnologia assistiva: desafios e possibilidades no desenvolvimento e adaptação de conteúdo digital*. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/249.pdf>>. Acesso em: 08 de jan. 2019.



# FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

RODRIGO DE MAGALHÃES VIANNA<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão invade as escolas no final do século XX, movimento da escola inclusiva abalando as concepções sobre educação especial. Neste contexto, surgiu o discurso da falta de preparo dos professores para acolher o aluno e ensiná-lo em classes regulares e, ainda hoje, esse mesmo discurso são encontrados nos ambientes escolares (DOS SANTOS SOUZA; MARIA GORETTI, 2006).

As políticas de inclusão foram um grande avanço para a educação, sobretudo, para aqueles que não tinham seus direitos garantidos. Reconhecendo a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendessem aos desafios do paradigma da educação para todos (BRASIL, 2001; 2008; 2015).

Nesses termos, a formação de professores precisa provocar análises, reflexões críticas e proporcionar a construção de saberes com intuito de mudanças significativas na ação docente e nos espaços de sua atuação profissional. Jesus e Vieira (2011, p. 146) afirmam que:

Cabe valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica (JESUS E VIEIRA, 2011, p. 146).

Diante dessa necessidade e problemática indaga-se qual o papel e responsabilidade das universidades na formação desses profissionais que atuarão nas escolas de educação básica e na sociedade?

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o objetivo é o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para

<sup>1</sup> Mestrando da UFJF.

garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial para o ensino regular, desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Silva Filho (2012), coloca que as políticas públicas brasileiras no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho, a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; dificuldade dos professores em mudar suas metodologias; e ainda existe a falta de qualificação dos profissionais.

Neste contexto a necessidade de se (re) pensar os cursos de formação e as práticas que se têm confirmado nas universidades, buscando desenvolver uma reflexão sócio-histórica, como ponto a favorecer a compreensão da situação atual do ambiente escolar. Portanto, desenvolver na formação do professor a capacidade de construir um corpo de saber, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração (MENDES, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, o que só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PNE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (CATALDI, 2013, p. 30).

E diante o contexto da formação e capacitação profissional apresentamos então a importância e as contribuições de alguns cursos ofertados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na formação dos profissionais para o processo de inclusão educacional e social.

Assim, acreditamos que essa análise promova subsídios para verificação da responsabilidade das universidades frente a esses cursos apresentados e práxis desenvolvidas pelo público atendido, contribuindo cada vez mais com uma equitativa inclusão.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Percorrendo os caminhos da Educação Especial, citado por Nunes (2019), podem ser listadas inúmeras leis, decretos e documentos relacionadas a educação especial e inclusão no Brasil para entendimento de todo o processo: A Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei nº 7.853, de 24 de outubro 1989; Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Política Nacional de Educação Especial, 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996; Decreto nº 3.298, 1999; Convenção da Guatemala, 1999; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), 2001; Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001, 2001; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Decreto nº 3.956/2001, 1999/2001; Resolução CNE/CP nº1/2002, 2002; Lei nº 10.436/2002, 2002; Portaria nº 3.284/2003, 2003; Portaria nº 2.678/02, 2003; Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, 2004; Decreto nº 5.296/2004, 2004; Decreto nº 5.626/2005, 2005; Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S, 2005.

Podemos listar ainda outras tantos marcos, como: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007; Decreto nº 6.094/2007; o Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, 2007; Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto nº 6.571, 2008; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, 2009; o Decreto nº 6.949/2009, 2009; Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009; o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011; Decreto Nº 7.480, 2011; Lei nº12.764, art.2º Brasil, 2012; PNE-(2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Declaração de Incheon, 2015 ; Lei nº13.146/2015, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) – LBI.

Todas essas leis, resoluções e decretos foram necessários neste histórico, mas ganham destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que inova ao trazer um capítulo próprio para tratar da Educação Especial (Capítulo V). No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Percorrida mais de uma década de discussões sobre inclusão, o processo fica mais emergente com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, para garantia do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, em uma continuidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009. Essa convenção foi aprovada pela ONU e tem

o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino, sendo este um marco no processo.

Nessa mesma perspectiva de discussões e reflexões, em 2015, surge a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Devendo contemplar na formação a diversidade e a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Na Declaração de Incheon, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, o Brasil assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva. Nessa continuidade de avanços de 2015, a Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, instituindo a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) – LBI, outra relevante marca de destaque.

Com relação a formação continuada existem alguns destaques, a Resolução do CNE/CEB (2001) evidencia a formação do professor, para a capacitação profissional, que possibilite o mesmo a trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, tanto da classe regular, como da Educação Especial. No artigo nº18, essa resolução estabelece que os professores tenham competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.05).

Outra questão é a formação do professor. Nessa mesma Resolução (Art. 18º, § 3º), apresenta características quanto à formação específica dos professores especializados:

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I – formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à Licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à Licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.05).

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO

No contexto da formação continuada, Dos Santos Souza e Maria Goretti, (2006) colocam que, para ser um professor inclusivo, é necessário ir muito além de cursos e certificados. Necessita-se de mudanças, na forma de enxergar o aluno com deficiência. Para que a inclusão aconteça tem que haver aprendizagem e, para potencializar a aprendizagem, é importante o envolvimento do docente.

O objetivo das políticas de inclusão consiste em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.20), apresentando as condições necessárias para que estejam verdadeiramente incluídas nas atividades propostas pela escola.

Saber e entender sobre deficiência é quase indispensável nos dias atuais, tendo em vista que uma grande fatia da população brasileira tem alguma deficiência. No ambiente escolar não é diferente. Nesse contexto, os professores devem buscar novos modelos de formação para que, independentemente das capacidades motoras de seus alunos, eles possam vivenciar o máximo de experiência possível (FERREIRA, 2014).

A escola diante da inclusão:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, apenas para aderir valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2002, p. 60).

As escolas que reconhecem e valorizam a diversidade, buscam inovar seu modelo educativo com projetos inclusivos. O ensino torna-se diferente da escola tradicional em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno, “... os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2006, p.44).

Para o professor, segundo Terra e Gomes (2013, p. 113):

A formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar são variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-los torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa [...].

## EDUCAÇÃO FÍSICA FORMAÇÃO E INCLUSÃO

Conversando sobre a Educação Física e inclusão na perspectiva da formação docente, Pacheco et. al. (2017) apontam que a formação inicial do professor de Educação Física ainda é um obstáculo à inclusão nas aulas de Educação Física

Para Rodrigues (2003), a Educação Física tem grande potencial para a construção de uma educação inclusiva por apresentar, entre outros fatores, um grau de rigidez menor em relação a seus conteúdos, ou seja, uma maior facilidade de diferenciação curricular, de acordo com as possibilidades de participação de alunos com dificuldades em responder às solicitações muito restritas. Ao ampliar essa participação, a Educação Física se mostra capaz de promover satisfação em alunos com níveis de desempenho variados. Além disso, este autor acrescenta que, geralmente, os professores de Educação Física possuem atitudes mais favoráveis à inclusão, encontrando com mais facilidade soluções para casos difíceis.

Ao longo do tempo, a forma como professores de Educação Física escolar percebem a atuação com alunos deficiência tem se modificado de maneira profunda. Há pouco mais de duas décadas, trabalhar com atividades físicas para essa população era visto como uma tarefa exclusiva de fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais. Mesmo os cursos de Educação Física no ensino superior só passaram a incluir conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência no início dos anos de 1980 (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Beyer (2003) destaca que a valorização da Educação Física escolar, com uma formação continuada e o apoio da equipe multidisciplinar, pode contribuir para torná-la uma área estratégica na educação inclusiva, constituindo-se um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

### PAPEL DAS UNIVERSIDADES

Entendemos que a formação de professores, por via de regra, não tem respondido às necessidades e demandas que se apresentam no cenário nacional. É preciso enfrentar uma variedade de problemas na formação do professor, que se acumulam historicamente (GATTI, 2014). No campo da inclusão, esse fator se apresenta de forma mais enfática.

Cataldi (2013), aponta que em 2009, o CENSO Escolar MEC\INEP mostrou que no Brasil tinha 1.572.000 (um milhão, quinhentos e setenta e dois mil) professores no ensino básico e que apenas 66.529 (sessenta e seis mil, quinhentos e vinte e nove) possuíam formação na área da Educação Especial. Com essa realidade, foi criada a Rede de Formação Continuada de Professores, que foi reforçada a partir da Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, tendo como objetivo capacitar professores da rede municipal e estadual de todas as Secretarias de Educação do país. Essa rede se deu a partir de um edital, contemplando 16 (dezesesseis) Universidades públicas do país, dentre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora. Já em 2019, o Censo Escolar MEC\INEP apontou um total de 2,2 milhões de professores na educação básica, sendo que apenas 5,7% desses profissionais possuem formação em Educação Especial.

A proposta da constituição da Rede de Formação foi constituída para atender as demandas de proposta no Renafor, que era o de implementar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, compondo as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação efetivados em cooperação com os sistemas de ensino, que objetivavam a ampliação da formação docente para a organização do ensino, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (CATALDI, 2013).

Segundo Ferreira (2009), as universidades oferecem cursos de formação em Educação Especial à distância, com a finalidade de atender à demanda nacional de professores da rede municipal e estadual de ensino básico. De todas as universidades contempladas, apenas a Universidade Federal de Juiz de Fora ofereceu o curso de capacitação para a área de Educação Física no período de 2009 a 2020.



Nunes (2019), citando Ferreira (2019)<sup>2</sup>, evidencia que a Rede de Formação Continuada de Professores é considerada uma política de formação, que atendeu, em partes, as exigências da inclusão educacional, sobre as políticas públicas inclusivas, em resposta ao documento da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2008. Porém, é importante destacar que longe ainda da meta de chegar, até 2030, com 100% de formação no país. Ferreira (2019) destaca que essa é uma demanda que tem que ser cumprida, porque parte dos recursos financeiros que se recebe da ONU para educação tem como fim a formação dos professores. Em 2017, o MEC devido à nova política, passou a financiar apenas projetos que atendiam o AEE<sup>3</sup> e a audiodescrição. Entretanto, buscando novamente atender projetos que contemplassem a Educação Física na formação de professores para a Educação Física, a Universidade Federal de Juiz de Fora propõe vários projetos e cursos na área. Entre eles, temos o curso de Acessibilidade na Atividade Física Escolar, tendo como meta o aperfeiçoamento na modalidade presencial, sendo ofertado na Rede Municipal, Estadual, Federal. Os cursos de formação têm como objetivo contribuir para a formação continuada do professor nas práticas educacionais inclusivas, na área da Educação Física, assim como conhecer e produzir recursos e estratégias de acessibilidade à prática de atividade física escolar; desenvolver metodologias educacionais inovadoras na área da Educação Física na perspectiva da educação inclusiva (FERREIRA, 2019).

Entendemos que a escolha dos cursos ofertados devem ir além de formalidade e comprovação para titulação e promoção de carreira, e sim que atinja os objetivos propostos por eles, como estimular e intensificar a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, formar professores em audiodescrição na escola, com conhecimento prático e teórico, de maneira que possam atuar nos mais diversos contextos escolares, e , ainda, formar professores da educação básica para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais das escolas e salas comuns.

Buscando contribuir com a formação dos professores no contexto inclusivo, em 2009, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME/UFJF) ofereceu o curso de Especialização em “Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência”, de 2010 a 2020. Em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), o NGIME ofereceu o Curso de Aperfeiçoamento em “Acessibilidade na Atividade Física Escolar”, de 2009 a 2016. E com a parceria da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), o NGIME ofereceu o curso de “Especialização em Audiodescrição” (NGIME, 2020). Mais recentemente os cursos AEE na perspectiva de Educação Inclusiva e Audiodescrição na Escola.

Sobre a luz da produção apresentada como proposta de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e dados de alunos atendidos nos cursos, reforçamos que o NGIME/UFJF contribuiu e continua

<sup>2</sup> FERREIRA, 2019. Informações fornecidas via entrevista realizada com Prof.ª Dr.ª Eliana Lúcia Ferreira no dia 23/03/2019 coordenadora do Núcleo NGIME contato@ngime.ufjf.br

<sup>3</sup> Atendimento Educacional Especializado

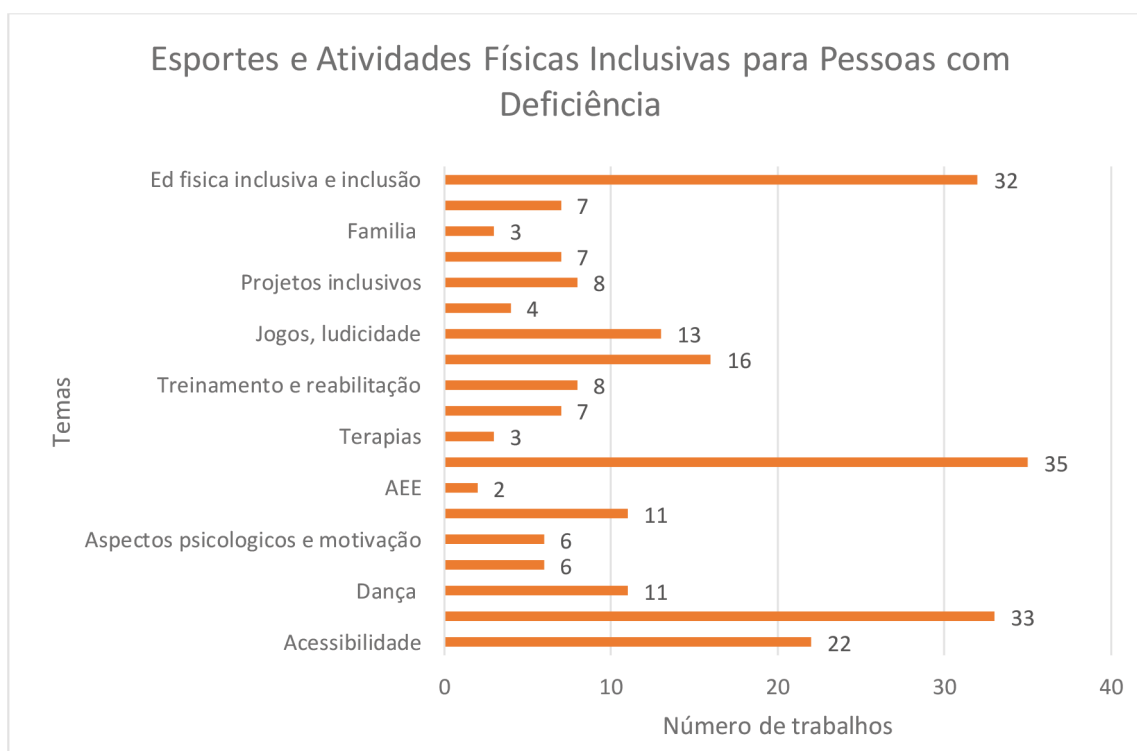
contribuindo com seus objetivos e na modificação efetiva na realidade de atuação desses profissionais no contexto inclusivo.

Em seguida, iremos apresentar dados a respeito desses cursos que possuem diversos objetivos, dentre eles diminuir a lacuna de formação de professores na educação especial, muitos na temática relacionadas as atividades físicas para pessoas com deficiência e contexto da educação física escolar.

## CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Primeiramente, apresentaremos alguns dados deste curso de especialização que encerrou em 2020 a nona versão. A proposição investigativa neste curso se baseará nas últimas duas versões ofertadas entre 2017 e 2020, onde 240 alunos entregaram o Trabalho de Conclusão de Curso, cuja proposta era de apresentar um artigo com temas sobre Educação Física e inclusão, acessibilidade, reabilitação e treinamento para pessoas com deficiência e afins. Os modelos de pesquisa podiam variar entre pesquisa bibliográfica e de campo, relatos de experiência e até produtos.

Figura 1- Distribuição dos TCCs, pelos temas abordados do curso de especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência



Fonte: autor, 2020

Com relação aos 234 trabalhos apresentados, foi possível separá-los em 19 eixos temáticos, realizando a leitura dos resumos. O tema Esporte (35 trabalhos) sempre esteve presente nas discussões do curso, sendo também um dos objetivos de busca dos professores do curso de especialização, seja para atuação nas escolas, treinamento para pessoas com deficiência, reabilitação e projetos sociais para o público de pessoas com deficiência, destacando os esportes natação, basquete em cadeira de rodas, voleibol sentado, bocha adaptada e, em menor quantidade, a esgrima, ciclismo, canoagem, dentre outros. Como muitos alunos do curso são professores do ensino básico, a Educação Física inclusiva e inclusão também tem destaque em 32 TCCs. Em seguida, o eixo de formação (33 trabalhos) de professores evidencia a importância da continuidade na formação ou busca de novos conhecimentos. Como muitos alunos do curso são professores do ensino básico, a educação física inclusiva e inclusão também tem destaque em 32 TCCs. Acessibilidade (22 trabalhos), pensado em diferentes contextos, escolar, arquitetônico, para lazer.

Ainda com números expressivos, temos as revisões bibliográficas (16 trabalhos) a respeito do tema inclusão, deficiências e transtornos. Em número menores, mas que possuem relevância para o conhecimento científico e respostas de questões e necessidades locais, temos os Jogos/Ludicidade (13 TCCs) e Dança (11 TCCs), seguido por outros dados que podem ser conferidos na (figura 1).

Assim, como destaca Santos e Martínez (2016), o professor é importante no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem, por estar em contato de forma direta com a criança, através do meio de transmissão do conhecimento, além de ser facilitador no processo. É de grande importância que os recursos humanos e a formação de profissionais habilitem o indivíduo para enfrentar os desafios gerados no cotidiano escolar, para o processo de inclusão (GLAT & NOGUEIRA, 2003).

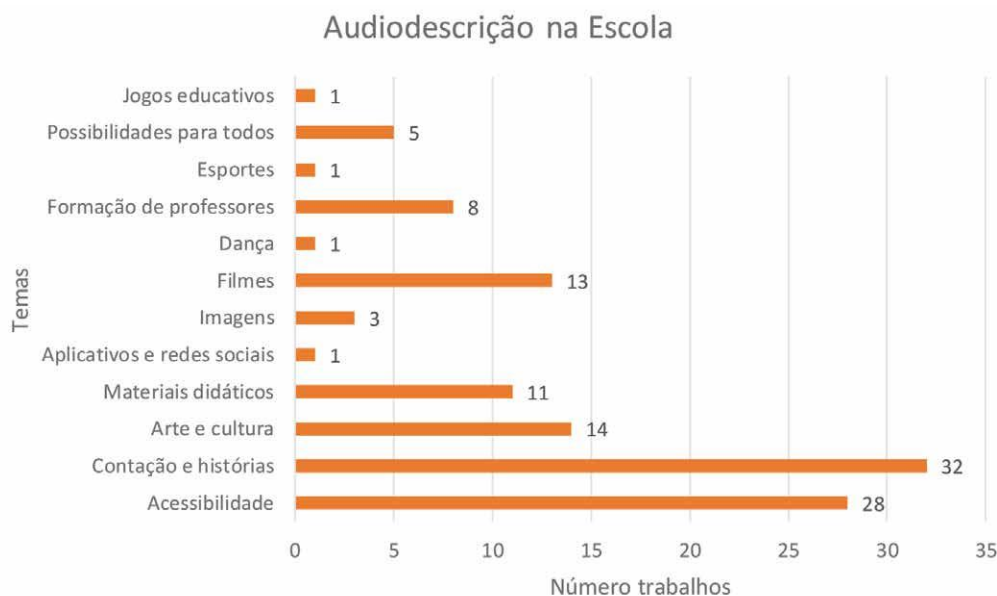
Pacheco et.al. (2017) destacam a importância de reconhecer que apenas os conceitos e assuntos abordados em disciplinas do curso de graduação em Educação Física não são suficientes para dar respostas às necessidades encontradas no campo profissional. A formação inicial de professores de Educação Física para inclusão deve ser estruturada sobre os eixos do ensino, pesquisa e extensão, cada qual com papéis distintos, porém indissociáveis. Sua fala reforça o eixo debatido pelos professores em seus trabalhos de conclusão sobre o ponto formação/capacitação.

#### Curso de Aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola

Com relação ao curso de Audiodescrição, Motta (2011) destaca que, para inclusão, muitos são os recursos que poderão ser utilizados em sala de aula para responder a essas questões, dentre eles, a audiodescrição: um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais (peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles, espetáculos de dança), turísticos (passeios, visitas), esportivos (jogos, lutas, competições), acadêmicos (palestras, seminários, congressos, aulas, feiras de ciências, experimentos científicos, histórias) e outros, por meio de informação sonora.

Neste curso, um estudo de caso foi escolhido como trabalho de conclusão sobre tipos de usos da audiodescrição na escola, sendo utilizados de várias formas possíveis, apresentados pela autora supracitada. Os dados para avaliação são referentes a 118 TCCs.

Figura 2 - Temas de atividades dos TCCs do curso de Audiodescrição na Escola



Fonte: autor, 2020

Neste curso, o eixo central estava direcionado para a audiodescrição no contexto escolar, buscamos então fazer um recorte desse grande tema norteador e o subdividimos em 12 outros eixos. A Contação de Histórias (32 trabalhos) foi o que ganhou maior utilidade da audiodescrição nas apresentações. Acessibilidade (28 trabalhos), de modo geral, os alunos buscaram destacar como esse recurso é importante, não somente para o público de pessoas com deficiência visual.

Arte e Cultura (14 TCCs) e Filmes (13 trabalhos) também foram apontados como excelente espaço da utilização desse importante recurso de acessibilidade. Ainda na elaboração de Materiais Didáticos (11 TCCs), principalmente nas disciplinas de Geografia, Ciências e Português. Os demais dados podem ser observados anteriormente (figura 2).

Diante dos resultados, podemos compreender a importância desse recurso para o caminhar da inclusão, pois como destaca Motta (2016) todos se beneficiam com o recurso, tanto aqueles que escutam como aqueles que fazem a audiodescrição, pois além do senso de observação, há uma ampliação do repertório e fluência verbais. Na escola, o recurso permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao mundo das imagens e a eliminação de barreiras comunicacionais.

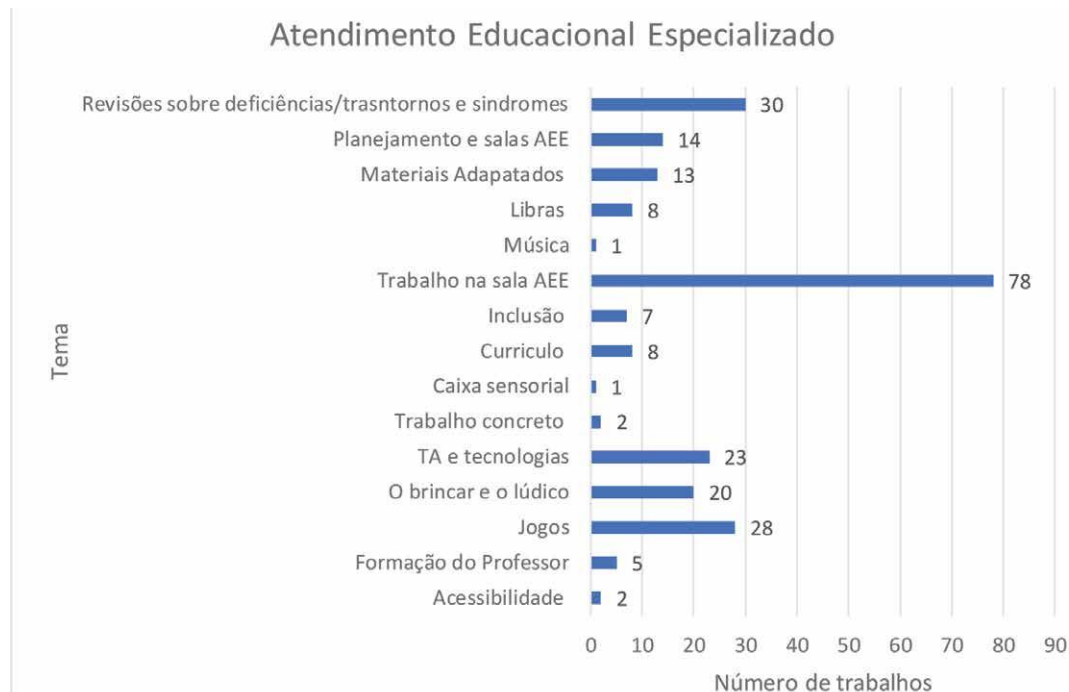
Como Freitas (2017) indica, uma das trilhas a ser seguida será a formação dos professores(as) como sendo um processo para privilegiar a reflexão e o estudo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões e desdobramentos no cotidiano escolar. Nesse caminho, podemos enxergar a audiodescrição nessas dimensões propostas.

## CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como demonstrado anteriormente, o AEE possui papel de destaque quando falamos da políticas de educação especial no Brasil, o que justifica o curso e relevância dos dados como fonte de estudos.

Com relação aos trabalhos apresentados para conclusão do curso, foram 240 o total de trabalhos entregues, com a proposição de o aluno desenvolver um plano de ação pedagógica, executar esse plano e apresentar num modelo de relato estruturado. Acreditando neste papel importante dessa formação, capacitação dos professores, partimos para o estudo proposto de investigação.

Figura 3- Temas de atividades dos TCCs do curso AEE



Fonte: autor, 2020

Foram 240 trabalhos apresentados, que separamos em 15 eixos temáticos. O tema Trabalho na sala AEE (78 trabalhos) se destacou nas pesquisas, nas vertentes das disciplinas de Matemática, Português, Geografia e Artes, e entre propostas de trabalho com alunos com deficiência intelectual, autismo e TEA (Transtorno do Espectro Autista) e deficiência visual. Ainda com números expressivos, temos as revisões bibliográficas (30 trabalhos) a respeito do tema inclusão, deficiências e transtornos. A utilização dos Jogos (28 trabalhos), o Brincar e o Lúdico (20 TCCs) aparecem como metodologias importantes e muito utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos. Foi possível constatar também a importância das Tecnologias Assistivas (TA) e Digitais (23 trabalhos).

Em número menores, mas que possuem relevância para o conhecimento científico e respostas de questões e necessidades locais, temos a questão do Planejamento (14) e Materiais Adaptados (13), seguido por outros dados que podem ser conferidos anteriormente (figura 3).

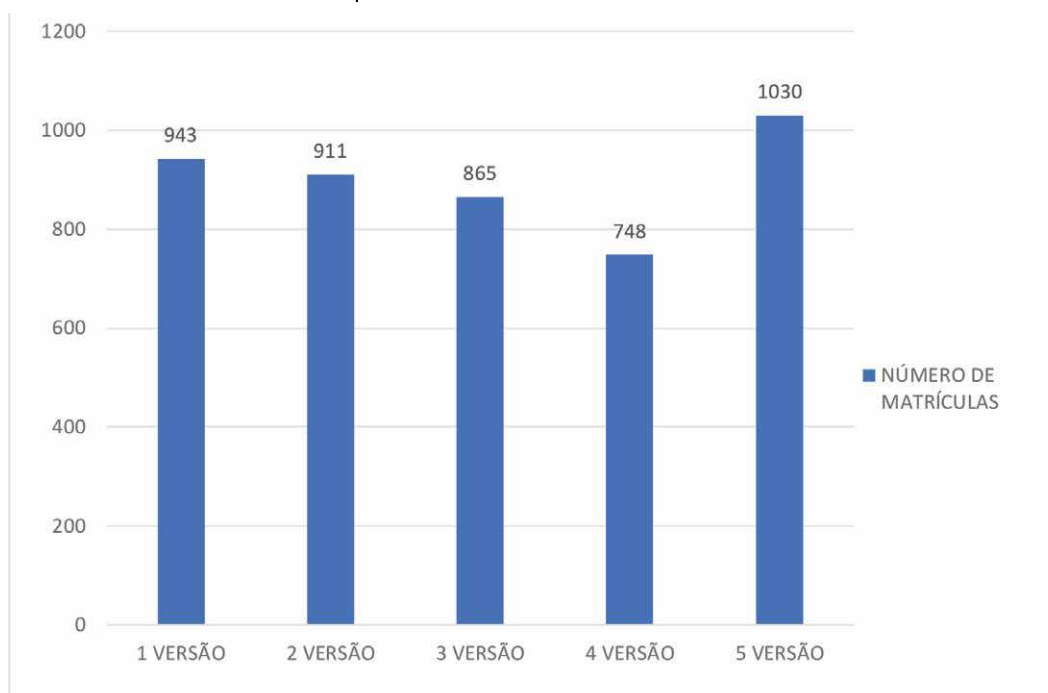
Existe a necessidade e a preocupação de uma formação pedagógica e não apenas funcional/instrumental, quando encontramos, nos estudos relacionados, a compreensão de inclusão nas práticas e através de documentos e políticas de promoção de inclusão e acessibilidade. Foram mais de 20% dos trabalhos com esses temas no curso de Especialização e aproximadamente 12% nos trabalhos do curso de AEE.

Essa reflexão global auxilia no entendimento de outros pontos como planejamento e currículo no contexto da educação inclusiva e AEE, cabendo aos educadores e a comunidade escolar flexibilizar o currículo, o método e as estratégias de ensino, estimulando o aprendizado de todos por meio do planejamento, de autoavaliações, de mudanças de planos, de flexibilizações das metodologias de ensino, de análises e particularidades dos estudantes (COVATTI; FISCHER, 2012).

Atividade Física para Pessoas com Deficiência (depois Acessibilidade na Atividade Física Escolar)

Um dos primeiros cursos a ser ofertado pela UFJF dentro da proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva, com os dados relacionados ao perfil dos alunos, podemos entender um pouco da importância do curso e dos conhecimentos da Educação Física frente ao processo inclusivo, principalmente quando observamos a área de formação dos professores que fizeram o curso. Os dados são da pesquisa realizada por Cataldi (2013), e informam sobre número de participantes (matriculados) e formação.

Figura 4 - Número de alunos matriculados por versão do curso

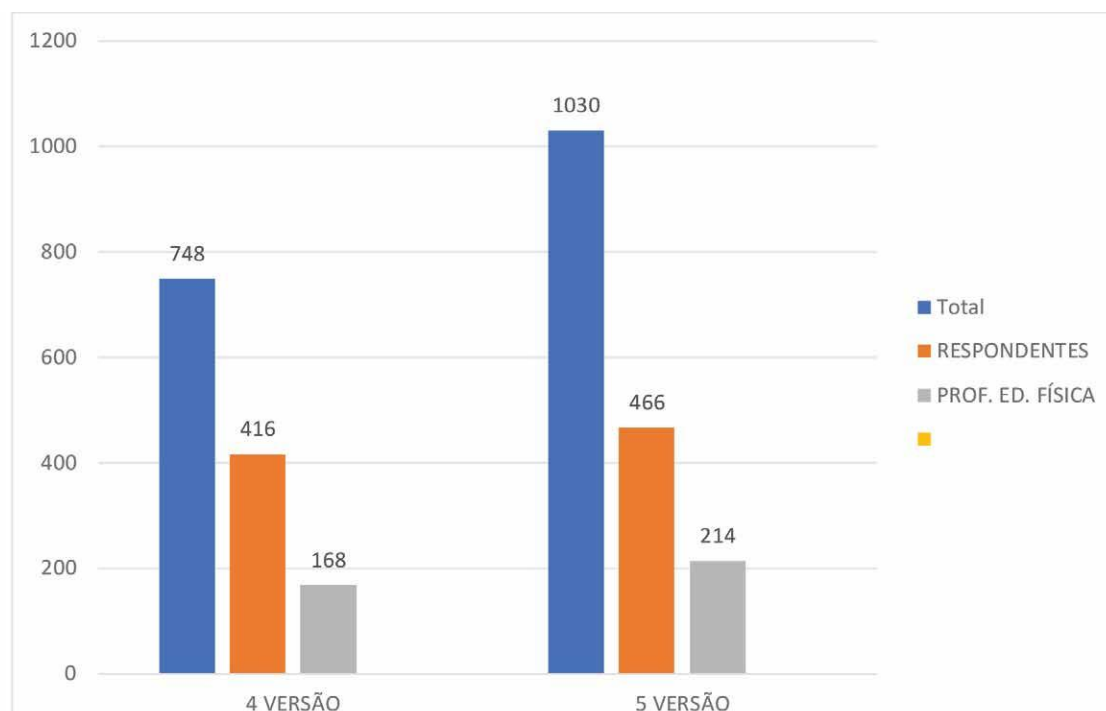


Fonte: Cataldi, 2013



Os cursos dos quais esses professores participaram foram oferecidos entre os anos de 2010 e 2012, contando com aproximadamente 4.500 inscritos, dados das 5 primeiras versões apenas. Cataldi (2013) ainda apresenta dados que destacam um maior percentual de alunos do sexo feminino e com atuação direta em escolas públicas no ensino infantil e fundamental.

Figura 5 - Número de alunos matriculados, respondentes ao questionário e professores de Educação Física respondentes



Fonte: Cataldi, 2013

Analisando os gráficos das figuras 4 e 5, entendemos a importância desses cursos promovidos pela UFJF na formação de profissionais em várias áreas de conhecimento, mesmo com enfoque na Educação Física inclusiva. Segundo dados do NGIME (2020), já foram formados nestes cursos aproximadamente 12.000 profissionais.

Observamos nos gráficos (figuras de 1 a 5) apresentados que, em ambos os cursos, algumas temáticas, como formação de professores e acessibilidade, são amplamente estudadas (em torno de 15% do total dos trabalhos) e apresentadas nos trabalhos e, que por meio desses achados, constata a importância do papel da UFJF, levando formação e capacitação para vários profissionais, alcançando seus objetivos e responsabilidade, pois até chegar no ensino superior é necessário que esse estudante encontre uma educação inclusiva desde o início de sua formação.

Os demais eixos temáticos abordados parecem buscar solucionar ou preencher lacunas de inquietações atuais na atuação dos professores, o que também é uma tendência. Fiorini et. al. (2016) na pesquisa que conduziu com professores de Educação Física em turmas do ensino regular

onde tinha estudantes com deficiência, apontou que, para auxiliar o planejamento de uma formação continuada, deveriam se observar os seguintes aspectos: considerar o contexto das aulas; auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os dados apresentados e reflexões, entendemos que os cursos de formação continuada ofertados pela UFJF contribuem de maneira efetiva na formação e especialização de profissionais para atuação com pessoas com deficiência na perspectiva de uma educação e sociedade cada vez mais inclusiva. Somente a UFJF conseguiu levar capacitação/formação para um total de mais 20% dos profissionais que em 2009 possuíam algum curso na perspectiva da educação especial. Dessa forma, entendemos que a UFJF, mesmo na vanguarda, cumprindo com seus pilares de ensino, pesquisa e extensão, ampliando sua abrangência com tantos colaboradores e multiplicadores já formados, não é suficiente para atender os quase 2.100.000 (dois milhões e cem mil) professores no ensino básico, dados do Censo Escolar 2019, ainda sem formação na área da educação especial.

Cabe refletir que mesmo que todas as universidades do consórcio da rede de formação continuada busquem, cada vez mais, o cumprimento de suas metas e responsabilidades, com cada vez menos repasses de recursos, o atendimento a esse número exorbitante de profissionais, somado ao número de formandos de cursos regulares das universidades sem disciplinas voltadas para perspectiva inclusiva não atenderão as metas até 2030.

A discussão da formação, agora, deve passar para questão curricular de todos os cursos universitários que ainda não possuem disciplinas voltadas para uma formação inclusiva em suas ementas. E ainda aqueles que já possuem essas disciplinas as deixem mais próximas da realidade escolar de atuação profissional, fazendo com que os futuros graduados docentes estejam realmente preparados para essa realidade. Assim, as universidades públicas devem assumir essa responsabilidade, podendo de fato contribuir muito mais em seus pilares de pesquisa, ensino e extensão, e o déficit na capacitação dos professores para atendimento aos alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação diminuirão gradualmente, avançando no sentido da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 33-40.

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). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 17 ago. 2018. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

CATALDI, Carolina L. Os caminhos percorridos pela educação física inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de educação física. 2013. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2013.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. Revista Educação Especial, v.25, n.43, p.305-318, 2012

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DOS SANTOS SOUZA, Ana Lucia Alvarenga; MARIA GORETTI, Andrade Rodrigues. Educação inclusiva e formação docente continuada. 2006.

FERREIRA, Eliana Lúcia. *et al.* Perfil dos alunos em cursos de formação continuada de educação física inclusiva à distância. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009, São Luiz. Anais... São Luiz: [s. n.], 2009.

FERREIRA, Eliana Lúcia (org.) Esportes e atividades físicas inclusivas. Vol. 4. Niterói: Intertexto, 2014.

FREITAS, Lindalva José de. A Formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc., Asunción, v.13, n.2, p.225-238, dez.2017

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. Rev. bras. educ. espec., Marília. v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Critérios de qualidade. PGM 1 – Formação de Professores a Distância. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>>. Acesso em: 05 dez 2020.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Érica; Attílio, CARRARO. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *In: Revista Brasileira de Educação Especial. Universidade Estadual paulista*, v.19, n.3, APPEE: Marília, São Paulo, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Básica –2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 05 dez 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. *In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.*

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor de professores e a política nacional de Educação Especial. *In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. V. 2, p. 131-146.*

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes, 2011.*

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes, 2016.*

NGIME CATÁLOGO. NGIME, 2020. Disponível em: < <https://www.ngime.ufjf.br/>>. Acesso em: 25, nov. 2020.

NUNES, Jacqueline da Silva. *Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas. 2019. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2019.*

PACHECO, Jaime; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, [S. l.], v. 31, n. 3, 2017. DOI: 10.11606/1807-5509201700030619

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In*: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. Atividade física adaptada. Barueri: Manole, 2013. p. 1-29.

RODRIGUES, David. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física da UEM, Maringá*, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Rev. Bras. Ed. Esp. Marília*, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. *Educação por Escrito, PUCRS*, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2012.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Cláudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Rev. Educ. Especial*. v. 26, n. 45, Jan./Abr. Santa Maria, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 nov. de 2020.