

LETRA MAGNA

v.18 n.30 (2022) · Linguagens e Educação



**Form(a)ção e Pesquisa Crítica
Em Uma Perspectiva Inclusiva**

SUMÁRIO

Apresentação <i>Maria de Fátima Carvalho</i>	3
Leituras sobre a (Ex)inclusão Linguística e Educacional do Aluno Surdo na Sala de Aula de Ensino Superior <i>Valéria da Silva Bezerra • Sueli Salles Fidalgo</i>	7
A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte <i>Raquel Medeiros da Silva • Adriane Cenci</i>	24
Uma Atuação Colaborativa entre Escola e Universidade: a Experiência Formativa no Pibid em Turmas Bilíngues para Alunos Surdos <i>Larissa Daniele de Jesus Coelho • Erica Aparecida Garrutti de Lourenço</i>	45
Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual <i>Márcia Pereira de Carvalho • Sueli Salles Fidalgo • Valéria Nunes da Cruz</i>	65
A prática Reflexiva do Professor na Educação Inclusiva no Ensino Técnico Integrado ao Médio <i>Jândela Cristiani Guilherme dos Santos Tamashiro</i>	80
Panorama dos Aspectos Relevantes para a Prática e a Pesquisa em Audiodescrição <i>Cícera Aparecida Lima Malheiro • Ana Julia Perrotti-Garcia</i>	90
Por um Exercício de Aprendizagem Colaborativa entre Pares: Da Potência Dialógica às Reflexões Produtivas no Contexto das Aulas na Pós-Graduação <i>Gabriel Silva Xavier Nascimento • Marcel de Assis Roque • Daniel Ramos de Souza</i>	106
Inclusão como Possibilidade de Acesso e Permanência no IFSP – Campus Registro <i>Amanda Machado dos Santos Duarte</i>	120

Apresentação

O Dossiê Temático *Linguagens e Educação: Form(a)ção e Pesquisa Crítica em Uma Perspectiva Inclusiva*, abre o ano de 2022 problematizando a relação inclusão-exclusão social educacional de pessoas com deficiência. Conclama nossa atenção para como esta díade ganha forma e nos desafia em relações de linguagem, cultura e educação no cotidiano das práticas educacionais.

O dossiê é introduzido pela reprodução de uma xilogravura de J. Borges¹, *A professora*. Na gravura, a figura central e colorida da professora captura e ilumina a atenção dos outros elementos que a rodeiam enquanto aponta (pede que leiam) uma frase escrita na lousa: “A educação é a base de tudo”. A imagem destaca o subtítulo do dossiê. Remetendo às relações de linguagem, cultura e educação e, dessa forma, parece sintetizar o que se apresenta em cada artigo, onde a inclusão/exclusão educacional de pessoas com deficiência, uma política pública em acontecimento, é tomada como lócus privilegiado de análise, pois são discutidas suas implicações com e para a escola e a formação inicial e contínua de professores.

Como as xilogravuras de J. Borges, que unindo imaginário e realidade recriam, anunciam, (de)nunciam e documentam possibilidades de vida em um dado contexto histórico cultural, os artigos – relatos de experiências de estudos, de projetos e pesquisas – registram condições e formas de efetivação de políticas e práticas de educação especial e inclusiva em escolas e de pesquisa sobre o tema. O conjunto de textos aponta para a complexidade e a abrangência das relações de linguagem, cultura e educação quando em um modelo econômico capitalista em um estado *neoliberal* como o nosso, a inclusão escolar pode se transformar em exclusão social-educacional.

A proposta do dossiê é, prioritariamente, a apresentação de trabalhos produzidos no âmbito do grupo de estudos e pesquisas em Inclusão Social-Educacional e Formação, o ISEF. Desde 2019, o grupo reúne pesquisadores de diversas instituições públicas – Unifesp, UFRN, PUC (SP) e IFSP – em projetos que articulam docência, pesquisa e extensão com objetivos de contribuir para o campo dos estudos sobre a inclusão social-educacional de pessoas com deficiência e formação de profissionais da área. Todas essas ações de pesquisa acontecem em interlocução com a Teoria Histórico-Cultural e, centralmente, com as contribuições de Lev Vigotski, pensador cuja fecundidade e contemporaneidade das ideias concorrem para o adensamento da produção de conhecimentos sobre o tema.

¹ J. Borges. In *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*, Verbete da Enciclopédia. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Recuperado de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8837/j-borges>. em fevereiro de 2022.

Vale notar que tendo como eixo a inclusão social-educacional de pessoas com deficiência e a formação de profissionais da educação, apontam para a diversidade dos processos que definem a inclusão educacional em seu acontecimento. Nessa direção, os artigos explicitam ações, discussões e reflexões construídas em busca da transformação do quadro de desigualdades e de exclusão que ainda se evidenciam em nosso país, onde a conquista de uma educação de qualidade para a população com deficiência persiste sendo um desafio. O dossiê reúne 8 trabalhos:

(1) O trabalho de Bezerra e Fidalgo, *Leituras sobre a (ex)inclusão linguística e educacional do aluno surdo na sala de aula de ensino superior*, apresenta uma revisão de publicações sobre a inclusão linguística e educacional do aluno surdo no ensino superior brasileiro. O artigo indaga e reflete sobre como acontece seu acesso e permanência neste nível de ensino. Para as autoras, as conquistas legais ainda não repercutem de forma que a inclusão do aluno surdo no ensino superior ocorra plenamente e consideram que são muitos os desafios que ainda se colocam no dia a dia reiterando problemas vividos pelos estudantes surdos em etapas anteriores da educação básica. O trabalho aponta tanto a falta de atenção acadêmica ao tema como a necessidade e importância do fomento à pesquisa nessa área.

(2) Silva e Cenci apresentam o artigo, *A gestão da educação especial inclusiva no município do Natal e no estado do Rio Grande do Norte*. Trata-se de uma investigação sobre como em diferentes instâncias governamentais (redes estadual e municipal) formas de regulamentar e orientar o trabalho das escolas para a inclusão escolar de alunos com de alunos com deficiência são realizadas. O estudo de documentos estaduais e municipais (Portarias e Resoluções das redes de ensino) é articulado com entrevistas semiestruturadas feitas com as gestoras dos setores responsáveis pela educação especial nas redes referidas. As autoras descrevem e discutem estratégias, esforços e conquistas e apontam para a necessidade de desenvolvimento de investigações sistemáticas nas escolas, com o objetivo de entender como as políticas e a gestão das redes chegam aos alunos público-alvo.

(3) O relato de experiência apresentado por Coelho e Lourenço, *Uma atuação colaborativa entre escola e universidade: a experiência formativa no PIBID em turmas bilíngues para alunos surdos*, destaca o aumento da demanda da educação de alunos surdos como contingente à preocupação com a formação de professores. A experiência relatada foi desenvolvida com objetivos de promover a formação inicial dos alunos-professores em contextos escolares públicos de inclusão de alunos surdos. Os resultados apontam para as possibilidades de formação tendo em vista o aumento da reflexão sobre questões concernentes à educação de alunos surdos, suas especificidades linguísticas e particularidades inerentes às práticas pedagógicas bilíngues.

(4) O artigo *Formação de professores de língua estrangeira para trabalhar com alunos com deficiência intelectual*, de Carvalho, Fidalgo e Cruz envolve o relato de uma experiência de pesquisa que articula doutoramento e iniciação científica no âmbito da extensão (Projeto vinculado ao CNPQ) desenvolvida no ensino médio. O trabalho tem como aporte teórico-metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento e uma perspectiva crítica de formação docente, além de destacar a educação inclusiva como uma história de possibilidades (Freire, 1996). É desenvolvido em uma escola no município de Itapevi (SP), onde uma aluna do ensino médio é formada para dar aulas de língua estrangeira para alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, as discussões partilhadas pelas professoras orientadora e coorientadora (doutoranda) e pela aluna de iniciação científica “expandem-se” em práticas possíveis de “leitura do mundo” e de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos com deficiência intelectual – durante 1 hora, 1 vez por semana, no contra turno do trabalho desenvolvido pela escola. Modos de ensinar e aprender são compartilhados e refletidos nas pesquisas que se complementam e, ao mesmo tempo, como uma *Matrioska* russa, saindo uma de dentro da outra, se diferenciam nas distintas possibilidades de elaboração construídas pelos participantes.

(5) Jândela Tamashiro apresenta e discute seu projeto de pesquisa (ainda em desenvolvimento), *A prática reflexiva do professor na educação inclusiva no ensino técnico integrado ao médio*, O projeto envolve estudos relacionados à formação de professores na perspectiva da reflexão crítica na Educação Inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais. A reflexão sobre a prática docente tem como *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, mais especificamente o Curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio. Tendo como base a Teoria Sócio-Histórico-cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, a autora apresenta síntese dos fundamentos, objetivos e estratégias de pesquisa com vistas a uma intervenção que concorra para a transformação das práticas de formação e dos próprios participantes – os professores e a pesquisadora.

(6) O artigo de Malheiro e Perroti-Garcia, *Panorama sobre aspectos relevantes para a prática e a pesquisa em audiodescrição*, apresenta uma abordagem exploratória e descritiva da audiodescrição no Brasil. O texto define a audiodescrição, contextualiza sua emergência no campo do direito à igualdade na comunicação e oportunidade no acesso à informação e discorre sobre aspectos históricos, legais, práticos, profissionais e de investigação desta modalidade de tradução, definida como audiovisual intersemiótica. A partir da consideração do recente reconhecimento da audiodescrição como prática profissional, a autora destaca a importância de atenção à questão da formação dos profissionais da área, problematiza o uso

de diretrizes e modelos internacionais de tradução e enfatiza o caráter semiótico-simbólico das escolhas tradutórias, como aspecto central dos processos formativos.

(7) O relato de experiência *Por um exercício de aprendizagem colaborativa entre pares: da potência dialógica às reflexões produtivas no contexto das aulas na pós-graduação* é apresentado por Nascimento, Roque e Souza. Os autores relatam a experiência ocorrida em uma disciplina sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração, PCCol, ofertada no Programa de Pós-graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência (Unifesp) como ponto de partida de reflexões sobre a aprendizagem colaborativa entre pares e a PCCol. O texto destaca aspectos das interações suscitadas pela organização didática da disciplina, abordam conceitos e enfatizam o potencial da PCCol, enquanto aporte metodológico e didático, pautado na dialogia e na colaboração como formas de construção coletiva de conhecimentos.

(8) O artigo de Santos, *Inclusão como possibilidade de acesso e permanência no IFSP – Campus Registro (SP)*, é parte de elaborações oriundas da tese de doutorado da autora sobre a permanência estudantil na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia abrangendo as cinco regiões do Brasil. O recorte apresentado objetiva discorrer sobre as políticas de acesso e permanência institucional pautadas na ótica da inclusão e foca, mais especificamente, no Instituto Federal de São Paulo – IFSP, Campus Registro. As reflexões apresentadas envolvem a análise de cartografias elaboradas em 2019 por estudantes do campus referido e de entrevistas realizadas em 2021. As reflexões apontam que na atual conjuntura política brasileira, políticas públicas de acesso e permanência desempenham um papel central frente ao desafio de assegurar a inclusão em todas as modalidades e etapas de educação.

As pesquisas apresentadas neste dossiê trazem contribuições ao debate acadêmico sobre a inclusão social-educacional de pessoas com deficiência e apontam possibilidades de reflexão e intervenção do poder público, dos profissionais da educação e dos pesquisadores. Nessa direção, há uma confluência dos objetivos com vistas à inclusão educacional como direito, pois como diz a ilustração de J. Borges², *A educação é a base de tudo*.

Boa Leitura!

Maria de Fátima Carvalho

São Paulo, setembro de 2022

² J. Borges. In *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*, Verbete da Enciclopédia. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Recuperado de <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8837/j-borges>. em fevereiro de 2022.

Leituras sobre a (Ex)inclusão Linguística e Educacional do Aluno Surdo na Sala de Aula de Ensino Superior

Valéria da Silva Bezerra

Mestrado em Educação e Saúde
Universidade de Federal de São Paulo
(UNIFESP)

Docente
Universidade de Guarulhos
(UNG)

✉ valeriabezerra87@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8350-8915>

Sueli Salles Fidalgo

Doutorado em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Docente
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

✉ susadalgo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6533-2346>

Recebido em 10/02/2022

Aceito em 15/08/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2145>

Resumo

A partir da década de 1990 surgiram leis que trouxeram garantias de direito à educação básica e superior para as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Esse processo possibilitou o aumento da entrada desse público na academia. Sobre o aluno surdo, foco desse trabalho, a Lei nº 10436/02 e o decreto 5626/05 respaldaram a luta pelo direito a educação bilíngue e, com isso, valorizaram o uso da Libras em todos os níveis de ensino. Na educação superior tem sido garantido ao estudante surdo sinalizante o intérprete de língua de sinais e o acesso aos conteúdos por intermédio de sua língua. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão de publicações a partir de uma amostra qualitativa de cunho limitado sobre a inclusão linguística e educacional do aluno surdo no ensino superior brasileiro, a fim de compreender como acontece seu acesso e a permanência no nível de ensino. Concluímos que existem poucas publicações abordando a temática, o que demonstra a necessidade, ainda presente, de um olhar mais atento para este assunto. Diante da análise das publicações selecionadas percebemos que, apesar dos direitos aprovados pelo legislativo, a inclusão ainda não ocorre plenamente na prática. Segundo os trabalhos lidos, somente a presença do tradutor-intérprete na sala de aula não basta para a inclusão do estudante surdo. É preciso, também, que o docente do ensino superior reflita sobre as singularidades linguísticas e culturais do aluno surdo sinalizante ao construir suas práticas ao ministrar suas aulas.

Palavras-chave: inclusão linguística e educacional, aluno surdo, educação superior inclusiva, língua brasileira de sinais

Introdução

Importantes estudos sobre a educação inclusiva para surdos se inserem na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, [1934] 1991; [1931] 1997; [1934] 2001) sobre a surdez, concebendo esta como uma diferença linguística e cultural. De acordo com Perlin (1998), os teóricos pós-modernos conceituam cultura como algo pluralizado, como uma herança transmitida pelos membros de um grupo social por meio do ensino-aprendizagem e do convívio. Além disso, trazem que cada sujeito tem um papel fundamental para construí-la, expandi-la e modificá-la. É pelo contato com uma cultura que o sujeito constrói sua identidade. A cultura não é um produto pronto, mas sim algo que se elabora pelos seres que fazem uso dela, que se moldam pelas produções de seus membros passados e presentes. (Bezerra, 2013).

Seguindo uma perspectiva marxista – base da teoria histórico-cultural – Vygotsky ([1931] 1997) também afirma que o ser humano modifica o meio e é por ele modificado, tendo, dessa forma, a sua identidade construída de forma mediada pelos instrumentos e artefatos culturais que foram sendo produzidos por ele mesmo e por outros seres humanos que compõem a sua comunidade ou a sua história. Por essa vertente, Perlin (1998) define a língua de sinais como a língua pela qual o surdo sinalizante compreende e lida com o mundo.

Dentro das comunidades surdas, os agentes constroem suas subjetividades³ para assim se reconhecerem como pessoas que se encaixam em um meio social, que partilham da sua visão de mundo e, fundamentalmente, que interagem por meio de uma língua que pode ser aprendida de modo social. Assim, como diria Vygotsky ([1931] 1997) o foco não é mais o que falta (audição), mas as possibilidades que são construídas por meio de uma língua (no Brasil, a Libras) partilhada por um grupo linguístico – ainda que esse grupo seja, em nosso país, uma minoria, tratado como minoria (ou melhor, destrutado como as minorias quase sempre são).

³ Sobre a construção da subjetividade, a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1934] 1991) expõe que, diferente dos outros animais, o humano se constrói e se transforma no decurso da vida social. De acordo com a teoria Vygotskyana, “no decorrer de sua atividade prática e produtiva, o ser humano se apropria e cria instrumentos psicológicos (os signos, de modo geral, mas, principalmente, as línguas)” (Bezerra, 2019, p. 22). Esses instrumentos são construções históricas e funcionam, concomitantemente, como meio de interação e modo de operação mental (Vygotsky, [1934] 1991, pp. 17-23). Nesse sentido, “o signo possibilita que a experiência humana seja um construto de significações, partilhas, reflexões no nível social e individual. Para a vertente sócio-histórico-cultural, a língua funciona como o elemento mediador, operador e transformador mais complexo das relações coletivas e funções mentais” (Bezerra, 2019, p. 22). Dessa forma, a palavra, qual signo, “surge das inter-relações sociais e opera mudanças na própria atividade humana” (Vygotsky, [1934] 1991, p. 20).

A relevância da Libras para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo do surdo, fortemente ressaltado por educadores que trabalham na área (Perlin, 1998; Skiliar, 1998; Sacks, 1989; Goes, 2012), traz à tona uma série de questões fundamentais sobre a importância do acesso a essa língua em toda a vida escolar e acadêmica do aluno surdo.

Em relação a questões legais, temos no Brasil, como esclarecido no resumo, a Libras reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002. Já em seu primeiro artigo, a lei expõe que ela é “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002, p. 1).

Sobre a língua, o texto informa ainda que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é 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, p. 1).

A lei também afirma em seu quarto artigo 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 – PCN, conforme legislação vigente (Brasil, 2002, p. 1).

Assim, a língua começa a ser inserida no contexto educacional oficialmente, ainda que sua obrigatoriedade seja apenas para as pessoas surdas e não para todos os alunos – o que nos levaria a vivenciar uma perspectiva verdadeiramente bilíngue.

Três anos mais tarde, é promulgado o decreto 5626/2005, cuja função foi a de regulamentar a Lei nº 10.436/02. O artigo segundo desse decreto diz que é considerada pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 1). Nesse instante, percebe-se como o decreto demarca que o surdo usuário da Libras participa de uma minoria linguística.

Como minoria – cujos direitos são, via de regra, garantidos por reforços nas leis – o surdo tem uma série de direitos estabelecidos nesse documento. No capítulo II, por exemplo, discorre-se sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular na formação docente e de fonoaudiólogos, enquanto o capítulo III esclarece a necessidade de formação do professor e do instrutor de Libras. Já no capítulo IV, o documento apresenta o uso e propagação da

Libras e da Língua Portuguesa com o intuito de ampliar o acesso das pessoas surdas à educação, e no capítulo V a formação do tradutor-intérprete de Libras. Chegando ao capítulo VI, vemos a descrição dos direitos à educação das pessoas surdas. Além de falar sobre a educação básica, essa parte do documento expõe, em seu artigo 23, que:

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

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005, p. 6).

É possível perceber que o artigo evidencia o direito do surdo que está na universidade – seja esta pública ou privada – ao tradutor-intérprete de Libras. Além disso, é fundamental que os professores tenham acesso a informações sobre a singularidade linguística do seu aluno surdo e compreendam o papel e importância do tradutor-intérprete nesse processo.

Tendo em mente esse contexto educacional singular tão importante para se garantir o direito à inclusão do graduando surdo na sala de aula, faz-se necessário pensar que deve haver um trabalho do docente e da instituição para a inclusão de graduandos com alguma necessidade educacional específica⁴ (NEE) em âmbito mais geral. No caso do aluno surdo, sua necessidade educacional é linguística, pois o acesso aos conteúdos deve ser por intermédio de sua língua (Libras).

Para que o aluno surdo tenha a garantia de seus direitos, o papel do intérprete em sala de aula emerge como fundamental. Ao mesmo tempo, o docente deve ter consciência dessa importância bem como das singularidades linguísticas e sociais de seu aluno surdo e considerá-lo no momento de preparar e ministrar suas aulas. É importante destacar que a função do intérprete é a de traduzir e interpretar os conteúdos, mas a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo permanecerá sempre com o professor.

⁴ Para compreender a opção pelo uso desse termo pelos membros dos grupos de pesquisa no bojo dos quais este trabalho se desenvolveu, ver em Fidalgo (2018).

Tendo essa premissa como base, este artigo busca mapear o estado da arte das produções científicas sobre a temática da inclusão do surdo em salas de aula universitárias. Para tanto, serão analisados artigos com Qualis A1, encontrados em plataformas online.

As Publicações da Plataforma SciELO

Dentro de um contexto que envolve o aluno surdo no ensino superior como categoria de análise e campo de estudos, formulou-se a seguinte questão: Em que medida tem sido implementada a inclusão linguística e educacional do aluno surdo na sala de aula do ensino superior brasileiro?

Para isso, fizemos um levantamento de artigos escritos no período de 2007 a 2019 no banco de dados virtual *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), utilizando como critério de pesquisa os estudos teóricos ou teórico-práticos que abordassem o tema em seu título e/ou resumo e que contemplassem a inclusão linguística e educacional do aluno surdo na sala de aula do ensino superior.

Essa plataforma foi escolhida por ser uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (foco contextual deste trabalho). A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa de importantes fomentadores da ciência no país (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – BIREME). Desde 2002 o Projeto é apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵. Foram selecionadas apenas produções cujos contextos educacionais de interesse eram a sala de aula do ensino superior. Nos trabalhos encontrados, 2 têm versão integral em português e inglês e 1 com versão em português, espanhol e inglês.⁶ O recorte temporal foi seguido com o intuito de encontrar os trabalhos mais recentes.

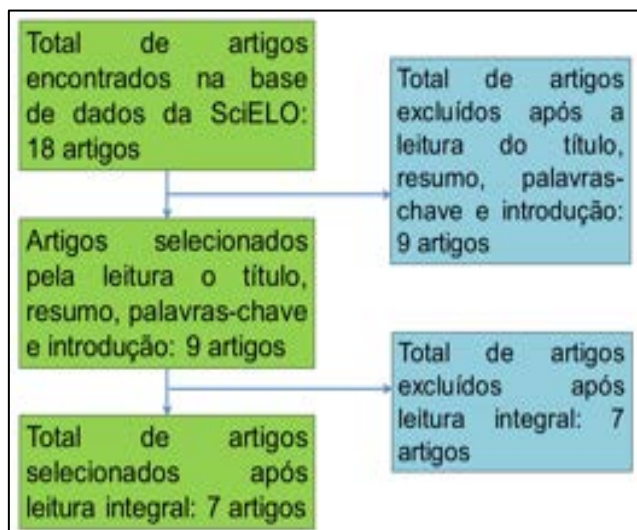
Foram encontrados 18 artigos, sendo que 7 deles atendiam aos critérios estipulados, referindo-se diretamente a estudos sobre a educação superior e inclusão linguística e educacional do aluno surdo. Após constatar quais artigos foram escritos a partir de dados primários, verificamos os que ofereciam o recorte temporal e temático pretendido, tabelamos os dados das publicações por **autor, título, palavras-chave e ano de publicação**.

⁵ Informações do site da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Recuperado de www.unifesp.br/bases-digitais

⁶ Os trabalhos encontrados com versões em língua inglesa e em língua espanhola não entraram no escopo de análise deste trabalho por terem foco na área de saúde e não na área educacional – adotada no estudo.

A busca de publicações na base de dados da SciELO trouxe, de forma primária, o seguinte cenário:

Figura 1
Fluxograma de seleção Primária



Fonte: Acervo das autoras

Por meio da leitura do título, resumo, **palavras-chave** e introdução pode-se compreender o panorama geral das publicações encontradas. A partir dessa leitura, 9 artigos foram excluídos do estudo, pois discutiam outros temas classificados em: (1) comunicação e como esta interfere na saúde da pessoa surda; (2) formação do professor e a educação básica para trabalhar com crianças e adolescentes surdos; e (3) formação do tradutor-intérprete que trabalha em sala de aula.

Após essa exclusão, ficamos com 9 artigos para leitura integral, dos quais foram retirados 2 artigos por estarem classificados em outros temas: (1) expectativas e incógnitas dos alunos surdos do ensino médio sobre a universidade; e (2) o acesso dos estudantes surdos ao ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que se organizassem em um formato inclusivo, linguisticamente falando. Por fim, foram selecionados 7 artigos que discutiam, de forma mais direta, a inclusão linguística e educacional do aluno surdo na educação superior e tudo que perpassa esse processo.

Desse modo, foram analisadas as seguintes produções retiradas do banco de dados SciELO:

Quadro 1Artigos SciELO ⁷

Autores	Título do estudo	Palavras-chave	Ano
Guarinello, A. C. et al.	O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba	Intérprete para surdos; Surdez; Língua brasileira de sinais; Educação especial.	2008
Cruz, J. I. G. & Dias, T. R. S.	Trajetória escolar do surdo no ensino superior: Condições e possibilidades	Surdez; Ensino superior; Comunidade linguística; Educação especial.	2009
Bisol, C. A. et al.	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão	Ensino superior; Educação inclusiva; deficiente da audição; Métodos de ensino.	2010
Bisol, C. A. & Valentini, C. B.	Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais	Objeto de aprendizagem; Inclusão; Ensino Superior; Surdez	2012
Machado, E. E. et al.	Concepção do primeiro Curso online de pedagogia em uma perspectiva Bilíngue libras-português	Educação Especial; Educação a Distância; Surdez; Educação Bilíngue; Inclusão Social.	2017
Martins, S. E. S. O. & Napolitano, C. J.	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Políticas públicas; Educação superior; Inclusão; Surdo; Libras.	2017
Fernandes, S. & Moreira, L. C.	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior	Educação bilíngue para surdos; Acesso e permanência no ensino superior; Letramento acadêmico bilíngue; Libras.	2017

Fonte: Acervo das autoras

Foi constatado que 2017 foi o ano mais produtivo em quantidade de publicações e o primeiro da série selecionada, com 3 artigos publicados (42,8%), seguido pelos anos de 2008, 2009, 2010 e 2012, com 1 artigo publicado em cada ano (total de 57,2%). Importante destacar que consideramos a quantidade de publicações foi pequena, visto a importância da plataforma SciELO e, também, da relevância social, linguística e educacional do tema educação superior do aluno surdo.

Breve Análise das Publicações Encontradas

Destacamos, em cada pesquisa selecionada, algumas questões que gostaríamos de discutir, pensando na temática proposta. Com isso, mostramos como o tema é complexo e

⁷ Artigos distribuídos no quadro em ordem cronológica (ano de publicação).

fonte de reflexões educacionais importantes, apesar de ser pequeno o quantitativo de trabalhos encontrados sobre o assunto.

O trabalho mais antigo encontrado na base de dados SciELO selecionado foi de Guarinello et al. (2008) que, ao perceberem a universidade como local de formação que possibilita a construção de conhecimento e de qualificação dos recursos humanos envolvidos, discutem questões relacionadas ao trabalho de TILS (tradutor-intérprete de língua de sinais) na universidade, tendo como contexto de pesquisa dois centros universitários particulares da cidade de Curitiba no Paraná.

Segundo Guarinello et al. (2008), o trabalho de TILS iniciou-se por meio de atividades voluntárias e, gradativamente, foi sendo valorizado conforme os surdos passaram a ter direitos instituídos pelo Legislativo. No Brasil, o TILS surgiu na década de 1980, principalmente em contextos religiosos e informais. Nos anos 2000, com a publicação da Lei nº 10436/02 e do decreto 5626/05, o TILS emerge não mais como uma “ajuda”, mas como um profissional crucial para inclusão social e educacional do cidadão surdo sinalizante. Dessa forma, inicia-se o processo de profissionalização das pessoas que atuam nessa área.

O artigo de Guarinello et al. (2008) afirma que há muito que ser refletido sobre a presença do TILS na sala de aula do ensino superior. Mesmo que a instituição garanta o intérprete, o cenário ainda precisa de melhorias. Em muitos casos, o tradutor-intérprete não tem conhecimento prévio sobre os conteúdos da disciplina que irá interpretar, precisa atuar em grande número de disciplinas cujos conteúdos fogem à sua área de expertise e têm uma sobrecarga de trabalho, assim como dificuldades em relação a léxicos específicos de cada língua utilizados nesse contexto educacional.

Esse panorama reflete, geralmente, no que chamaremos de descuido das universidades e docentes sobre as singularidades linguísticas, educacionais e culturais do discente surdo. Os TILS acabam responsáveis por todo o processo de acessibilidade e de ensino-aprendizagem do graduando surdo, a exemplo do que já acontece na educação básica (Pinheiro, 2018). Entretanto, o docente é quem deveria pensar nas estratégias pedagógicas e adaptações (ou flexibilizações curriculares) ao ministrar aulas para surdos e ouvintes, já que ao intérprete cabe exclusivamente a interpretação ou tradução dos conteúdos.

A segunda publicação selecionada foi de Cruz e Dias (2009) que, ao refletirem sobre a condição do surdo na sociedade e na escola apresentaram como núcleo do seu trabalho a necessidade de “descrever e analisar as atuais condições dos alunos surdos na escola, especificamente no ensino superior, sob o ponto de vista desses alunos e sob a perspectiva

socioantropológica da surdez” (Cruz & Dias, 2009, p. 68). Assim, discutiram as condições de ingresso, de permanência e de conclusão de curso por discentes surdos no ensino superior, tendo como base suas experiências relatadas.

Cruz e Dias (2009) expõem que inclusão e melhorias das condições do surdo no ensino superior se referem, essencialmente, à garantia do direito da presença de sua língua na sala de aula por meio do intérprete, conforme legislação vigente (Lei nº 10.436/02 e Decreto 5626/05). Como o artigo anterior citado aqui, eles também ressaltam que intérprete é o profissional que vai proporcionar ao surdo o acesso aos conteúdos ministrados pelo docente. No entanto, a presença de intérprete, embora fundamental não parece, ainda, bastar.

No terceiro trabalho que integra esta revisão, Bisol et al. (2010) explanam o recente aumento da presença de discentes surdos nas universidades. Segundo os autores, isso se deu por variados fatores como, por exemplo, o reconhecimento da Libras como língua por meio da Lei nº 10.436/02, do decreto 5636/05 e pelo desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos na educação básica. Esse momento histórico de “políticas públicas de inclusão vem aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais ⁸ em diferentes contextos sociais” (Bisol et al., 2010, p. 148).

O trabalho analisa relatos de estudantes universitários surdos que frequentaram escolas especiais bilíngues, que se identificam com a língua de sinais e, na sala de aula, usam os serviços de um tradutor-intérprete. Uma das grandes barreiras que os estudantes disseram enfrentar é o fato de a instituição de ensino superior ser regida pela língua majoritária (português oral e escrito).

Os professores e colegas de classe são ouvintes e desconhecem a Libras, as especificidades linguísticas, assim como as especificidades culturais do surdo. Dessa forma, a principal referência na sala para o aluno surdo é o tradutor-intérprete de Libras (TILS). Quando o TILS falta, a aula torna-se inacessível. Nos relatos analisados por Bisol et al. (2010), os surdos universitários afirmam que quando o TILS não está em classe, preferem voltar para casa a passar pelos obstáculos que se apresentam.

Bisol et al. (2010, p. 169) afirmam que as dificuldades que os discentes surdos enfrentam se relacionam “à diferença linguística e sensorial e às especificidades do seu

⁸ Mantivemos a escrita de necessidades especiais, conforme os autores utilizam, embora, hoje, muitos autores já utilizem o termo necessidades específicas. Para uma discussão a esse respeito, ver Fidalgo (2018).

processo de aprendizagem. As estratégias utilizadas com os alunos ouvintes podem não ser adequadas para os surdos”. Aliás, as estratégias devem levar em conta a diversidade de alunos na sala de aula, a despeito de serem ouvintes ou surdos. Em outras palavras, mesmo que todos fossem ouvintes ou que todos fossem surdos, as estratégias deveriam ser diversas – tão diversas quanto forem os alunos em sala de aula. Todavia, essas singularidades raramente são notadas pelo docente habituado a lidar com ouvintes. Com isso, os teóricos destacam que a presença do intérprete, embora fundamental, não é suficiente. “A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo” (Bisol et al., 2010, p. 170).

O quarto trabalho é de Bisol e Valentini (2012) que expõem o processo de expansão do ensino superior que ocorreu em meados dos anos 90. Apesar da inclusão que essa expansão possibilitou em termos mais amplos, ela também ampliou o problema da falta de qualificação dos docentes para trabalhar com uma população cada vez mais heterogênea nas salas de aula. Além disso, entre os anos 1990 e início dos anos 2000 surgiram políticas públicas que objetivaram a educação inclusiva para pessoas com deficiência, inclusive na modalidade de ensino superior. No caso específico do aluno surdo, temos as garantias de direitos com a Lei nº 10436/02 e decreto 5626/05, como já foi explicado aqui. Embora não entre no escopo dos trabalhos das autoras, visto que são posteriores, é preciso também mencionar que, hoje, temos ainda a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015 e a Lei nº 13.409/16, que altera a Lei de Cotas “para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (Brasil, 2016). A partir dessas medidas, a entrada de alunos surdos nas universidades públicas e privadas aumenta a cada ano.

Segundo as autoras, pensando nas singularidades linguísticas e culturais do aluno surdo, é essencial que o docente da universidade perceba o quão importante é a formação contínua. Deduz-se, também com este trabalho, que é papel do professor compreender que, com a presença do aluno surdo em sua sala de aula, terá que pensar em estratégias e adaptações para ministrar suas aulas, já que o tradutor-intérprete de Libras não pode ser responsabilizado pelo processo de ensino-aprendizagem, mas somente pela tradução e interpretação.

Pensando nas problemáticas da formação docente para o trabalho com educação inclusiva, as autoras construíram um objeto de aprendizagem (OA) denominado Incluir, que é uma ferramenta disponibilizada numa plataforma digital voltada à formação do educador do

ensino superior. O intuito do OA foi disponibilizar atividades, materiais e conteúdo a serem utilizados pelos seus usuários a fim de “promover situações que possam desequilibrar ou colocar em xeque algumas certezas provisórias dos usuários com relação à inclusão” (Bisol & Valentini, 2012, p. 271) e as singularidades linguísticas, culturais e sociais do aluno surdo. Esse trabalho mostrou a importância de se pensar na formação do professor universitário, que encontrará uma classe cada vez mais diversa, além de pensar como as tecnologias digitais podem colaborar nesse processo.

Já o quinto artigo selecionado, o de Machado et al. (2017), afirma que, apesar das lutas políticas para e com as comunidades surdas e a promulgação de leis e decretos que asseguram a educação bilíngue para surdos em todas as modalidades de ensino, há, ainda, acentuada carência de oferta de cursos de ensino superior “que tenham como foco grupos com demandas específicas” (Machado et al., 2017, p. 21), como é o caso das pessoas surdas.

Desse modo, os autores apresentam como foi a construção do curso de graduação a distância de pedagogia bilíngue (português e Libras) pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Segundo os autores, o curso é voltado para alunos surdos e ouvintes e ofertado em 12 polos distribuídos pelo território nacional. Eles expõem como o planejamento desse curso bilíngue não se restringiu à presença de intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos, mas supôs uma postura política, social e identitária que conseguisse engendrar a pedagogia explorando os aspectos visuais, tão fundamentais ao aluno e, ao mesmo tempo, estruturado com o intuito de contemplar também o aluno ouvinte.

Além disso, o fato de o curso ser à distância também foi refletido. De acordo com os autores, para o desenvolvimento das aulas online, o professor deve trabalhar “todas as potencialidades proporcionadas pelo ambiente multimídia do computador; a estrutura é completamente diferente da aula presencial, o que impede uma simples transposição de conteúdos” (Machado et al., 2017, p. 31). Nesse sentido, o professor surge como alguém equipado com ferramentas mediadoras, ou seja, o professor segundo a concepção de Freire (2005) que encaminha o processo de ensino-aprendizagem e os alunos são construtores e transformadores de todos os conhecimentos partilhados e refletivos no ambiente virtual de aprendizagem.

O trabalho de Machado et al. (2017) demonstra como é fundamental a construção de um curso de graduação que pense nas singularidades linguísticas, sociais e culturais de alunos surdos e ouvintes, sempre buscando garantir o ensino superior de qualidade para

ambos os públicos e, ao mesmo tempo, respeitando suas necessidades educacionais específicas. Isso se mostra mais essencial no caso do curso superior que visa formar docentes que trabalharão com crianças surdas e a educação bilíngue.

No sexto trabalho, Martins e Napolitano (2017, p. 111) problematizam “as conquistas e avanços da comunidade surda brasileira, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na educação superior” no que diz respeito a questões legais e judiciais que favorecem o seu acesso e permanência às universidades.

Segundo as autoras, nas últimas décadas surgiram políticas públicas que visam a promoção da educação inclusiva e de qualidade em todas as etapas de ensino. Sobre a fase do ensino superior, as universidades, a fim de atender às políticas mencionadas, “buscam institucionalizar ações e estratégias afirmativas que visem à eliminação de obstáculos que impedem e dificultam a participação efetiva desse grupo nesta etapa de formação acadêmica” (Martins & Napolitano, 2017, p. 122). Para que a universidade seja um espaço democrático, que possibilita o “desenvolvimento da consciência e do comportamento humano, como decorrente do processo de apropriação pela experiência histórica e cultural produzida pelo homem” (Martins & Napolitano, 2017, p. 123), é fundamental efetivar a educação inclusiva também no ensino superior.

Refletindo sobre as especificidades do aluno surdo usuário da Libras, Martins e Napolitano (2017) expõem que é essencial o apoio e serviços educacionais com acessibilidade nos exames de vestibular e, para isso, a contratação de profissionais com qualificação “para a função de tradutor-intérprete de Libras/Português – condição indispensável ao desenvolvimento deste grupo na universidade” (Martins & Napolitano, 2017, p. 123), tanto para o seu acesso, quanto para sua permanência. Assim, não bastam as leis. É importante garantir que as instituições de ensino superior as sigam estas. Somente desse modo o ensino inclusivo e de qualidade na universidade poderá sair do papel e se concretizar.

Por fim, no sétimo artigo selecionado, Fernandes e Moreira (2017, p. 131) problematizaram “as limitações e as lacunas das diretrizes da atual política de inclusão, demonstrando que este modelo não se aplica efetivamente à realidade dos estudantes surdos no ensino superior”. Além disso, discutiram ações promovidas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o intuito de agenciar o acesso e a permanência do estudante surdo, ressaltando as colaborações “trazidas ao processo de letramento acadêmico bilíngue nos cursos de graduação e pós-graduação” (Fernandes & Moreira, 2017, p. 131).

As autoras destacam a importância da política linguística (como a promovida pela Lei nº 10436/02) no âmbito do poder público para “preservar e promover o direito ao uso de línguas faladas por comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes surdos” (Fernandes & Moreira, 2017, p. 135). Todavia, elas salientam o risco de as línguas minoritárias serem reprimidas ou eliminadas, pois a política linguística surge no campo “tenso e conflituoso de relações de poder envolvendo línguas em contato, exigindo a criação de estratégias e mecanismos que permitam defender os direitos dos falantes e seus aprendizes”. Ao refletir sobre os cenários de escolarização básica e superior onde surdos são a minoria, o espaço concedido à Libras na escolarização é muito limitado.

É devido a esse panorama existente na maioria das instituições de ensino superior que as teóricas sustentam a importância de discutir a função do TILS na educação universitária, já que, em muitos casos, recai no rol de responsabilidades desse profissional o processo de ensino-aprendizagem e inclusão do discente surdo (embora saibamos que isso é um equívoco, visto que o TILS não está formado para assumir esse papel e sequer recebe salário condizente com a função de professor universitário – portanto, temos ainda um problema com várias questões éticas a serem consideradas). Por isso, é imprescindível pensar na educação de surdo graduando como uma experiência bilíngue, o que exige ações de intervenção no campo da política da instituição.

Fernandes e Moreira (2017) explicam em seu trabalho que ações de acesso e permanência no ensino superior devem seguir o caminho da elaboração de uma proposta de educação bilíngue comunitária, com a participação de todos os membros da comunidade acadêmica. A visibilidade da Libras na instituição, efetuando sua circulação “em gêneros textuais diversos, desde editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, são parte desse processo de constituição da Libras como língua de cultura no ensino superior” (Fernandes & Moreira, 2017, p. 146).

Considerações Finais

Nossa pesquisa teve como proposta uma revisão de artigos publicados de 2007 a 2019 na base de dados da plataforma SciELO a fim de selecionar aqueles que discorressem sobre processo de inclusão linguística e educacional do aluno surdo na sala de aula do ensino superior brasileiro. Identificamos que a quantidade de publicações encontradas na SciELO

que abordavam o tema proposto (7 artigos em 12 anos) foi muito pequena (menos de 1 por ano), levando em consideração a importância do mesmo e da plataforma.

Os 7 textos selecionados para esta revisão apresentaram como pontos comuns os movimentos políticos da década de 1990 e anos iniciais de 2000 e, com eles, o surgimento de leis e políticas públicas que garantem os direitos de acesso e permanência na educação básica e superior do aluno com deficiência ou alguma necessidade educacional específica. A Lei nº 10436/02 e o decreto 5626/05 se sobressaíram como os de maior importância para efetivação dos direitos educacionais do aluno surdo.

O papel primordial do tradutor-intérprete de Libras (TILS) para a acessibilidade do estudante surdo aos conteúdos ministrados na sala de aula também foi citado em todos os trabalhos apresentados nesta revisão. Contudo, os autores concordam que a presença do TILS não é suficiente para a inclusão educacional e linguística do surdo universitário.

É fundamental que o professor do ensino superior, ao ter um aluno surdo em sua sala de aula, reflita sobre as singularidades linguísticas e culturais desse indivíduo. O educador precisará pensar em estratégias que explorem aspectos visuais, tão importantes para o surdo sinalizante, sem deixar de considerar os alunos ouvintes, como focado no trabalho de Machado et al. (2017) aqui resenhado. O docente deve se conscientizar que é ele o responsável pela educação do aluno surdo, não o TILS. Também é primordial a valorização da Libras no contexto universitário.

O vestibular bilíngue e/ou com intérprete, o direito ao TILS em sala de aula, a avaliação escrita elaborada pensando o português como segunda língua, o acesso aos textos acadêmicos em Libras, a promoção da formação contínua aos docentes de universidades para se trabalhar com a diversidade, são dos muitos aspectos colocados pelas publicações analisadas como propostas para promoção do ensino inclusivo ao graduando surdo. Porém, nem sempre esses aspectos são colocados efetivamente em prática.

O artigo de Guarinello et al. (2008), por exemplo, o mais antigo dos textos encontrados nos evidencia, em comparação com os mais recentes, que o cenário não mudou muito quando falamos dos papéis do TILS, do professor universitário e a promoção da inclusão do estudante surdo. Apesar de muitos avanços, há muito a se caminhar no processo de inclusão linguística e educacional do aluno surdo na sala de aula de ensino superior.

É importante ressaltar que a baixa produção de pesquisas sobre esse tema faz com que reflitamos sobre a importância dada à inclusão de alunos surdos no ensino superior, ou à quantidade de alunos surdos nesse contexto educacional.

Talvez sirva de reforço a essa reflexão o fato de os trabalhos analisados mostrarem muitos entraves para a inclusão linguística e educacional quando o assunto é surdez. Esse trabalho apresenta-se, nessa direção, como expositor de um contexto educacional que, mesmo com tantos avanços legais, ainda precisa de mais reflexões e pesquisas nas universidades para que mudanças efetivas possam ser realizadas.

Este foi um trabalho de leitura e resenha de outros trabalhos, de outras pesquisas. Como dizem Freire e Betto (2004, p. 15), ““ler mundo” e “ler palavra”, no fundo (...) implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas quer dizer transformá-lo”. O mundo de que fala este texto, o mundo que lemos pede e requer transformação.

Referências

- Bezerra, V. S. (2013). *O sujeito surdo bilíngue: A construção do indivíduo surdo em meio a dois mundos e duas línguas*, (Projeto de Iniciação Científica de Graduação). Universidade Federal de São Paulo. <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/667004>
- Bezerra, V. S. (2019). *A Libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais ouvintes de criança surda*, (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139). <http://www.scielo.br/v40n139a08>
- Bisol, C. A., & Valentini, C. B. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho)*, 25(2), 2012. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2>
- Cruz, J. I. G., & Dias, T. R. S. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: Condições e possibilidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, 15(1), 65-80. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1>
- 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.* <http://www.planalto.gov.br/d5626>
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2017). Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: Contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, 1(3). <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe>
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora UNIFESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P., & Betto, F. (2004). *Escola chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. Editora Ática.
- Goes, M. C. R. (2012). *Linguagem, surdez e educação*, (4a ed. rev.). Autores Associados.

- Guarinello, A. C., Santana, A. P., Figueiredo, L. C., & Massi, G. (2008). O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira Educação Especial*, 14(1). <http://www.scielo.br/rbee/v14n1>
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.* <http://www.planalto.gov.br/2002/L10436>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.* www.planalto.gov.br/2015/lei13146
- Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. *Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais.* <http://www.planalto.gov.br/L12711>
- Machado, E. E., Teixeira, D. E., & Galasso, J. B. (2017). Concepção do primeiro curso online de pedagogia em uma perspectiva Bilíngue libras-português. *Revista Brasileira Educação Especial*, 23(1). <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1>
- Martins, S. E. S. O., & Napolitano, C. J. (2017). Inclusão, acessibilidade e permanência: Direitos de estudantes surdos à educação superior. *Educar em Revista*, 33(n. especial 3). <http://www.scielo.br/er/nspe.3>
- Perlin, G. T. T. (1998). Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação.
- Pinheiro, L. M. (2018). *Adaptações curriculares na inclusão escolar de alunos surdos: Intervenções colaborativas*, (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Paulo.
- Sacks, O. (1989). *Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Editora Imago.
- Skliar, C. (1998). Apresentação. In C. Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação.
- Vygotsky, L. S. ([1931] 1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In L. S. Vygotsky, *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 2001). Pensamento e linguagem. In R. C. Mores (Ed.), *Versão para ebook*. Editora eBookBrasil.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1991). *Formação social da mente*. Editora Martins Fontes.

Readings About Linguistic and Educational (Ex-)inclusion of Deaf Students in the University Context

Abstract

As of the 1990s, bills of law have passed to guarantee the right to primary, secondary and tertiary educations for people with specific educational needs. This has allowed for the increase in the numbers of people with NEE to enter the academic world. Specifically, about deaf students, the focus of this paper, Law number 10436/02 and Decree number 5626/05 are results of the struggle for the right of bilingual education, validating the use of Brazilian Sign Language across all teaching-learning levels. In tertiary education, for example, deaf students, speakers of Sign Language, have been ensured the right to an interpreter so as to

have access, in their own language, to the content presented in class. We have thus reviewed publications, within the scope of linguistic and educational inclusion of deaf students in Brazilian universities to understand the means by which this access (and the student's permanence) takes place. We have concluded that there are few works focusing on this theme, which indicates that there is still the need for a closer look at this matter. From the analyses of selected publications, we could notice that, despite the rights acknowledged through the laws, inclusion is still not fully in practice. According to the papers read, having a Sign Language interpreter-translator in the classroom is not enough to guarantee that the deaf student will be included. When planning their teaching strategies and procedures, the lecturer or professor also needs to be able to reflect about the linguistic uniqueness of the deaf student who communicates by Sign Language.

Keywords: educational and linguistic inclusion, deaf student, inclusive tertiary education, Brazilian sign language

A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte**Raquel Medeiros da Silva**

Graduação em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)

✉ medeirosquel17@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4072-1665>

Adriane Cenci

Doutorado em Educação
Universidade Federal de Pelotas
(UFPel)

Docente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)

✉ adricenci@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>

Recebido em 11/12/2021

Aceito em 30/06/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2146>

Resumo

As discussões acerca das políticas inclusivas podem tomar diferentes contornos. Este estudo, desenvolvido em 2019, teve como objetivo analisar as políticas públicas do estado do Rio Grande do Norte e do município do Natal, no que diz respeito à organização da gestão da Educação Especial Inclusiva. Ele foi orientado pelo método comparativo e lançou mão da análise documental de Portarias e Resoluções das duas redes de ensino e de entrevistas semiestruturadas com as gestoras dos setores responsáveis pela educação especial nas citadas redes. Os dados obtidos são apresentados em quatro categorias: público-alvo das políticas; profissionais da Educação Especial Inclusiva; acompanhamento nas escolas; sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A análise indica que as redes, seguindo as diretrizes nacionais, buscam formas de regulamentar e orientar o trabalho das escolas para a inclusão desses alunos.

Palavras-chave: inclusão escolar, gestão educacional, políticas públicas

Introdução

O movimento para a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular ganhou expressividade, no Brasil, nos anos 1990. Por exemplo, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estabeleceu que a educação especial para os educandos com necessidades especiais⁹ deve, preferencialmente, ser ofertada na escola regular (Brasil, 1996). Contudo, a ausência de políticas, em grande escala, que implicassem financiamento para a inclusão resultou em um cenário que pouco se alterou.

O contexto educacional nacional passou por maiores transformações na direção da escola inclusiva a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁰. Tal política orienta que alunos com deficiência (intelectual, sensoriais e física), com transtornos globais do desenvolvimento¹¹ e com altas habilidades ou superdotação estejam matriculados na escola regular e tenham acesso aos recursos e serviços da Educação Especial para dar suporte ao seu processo de aprendizagem (Brasil, 2008). A implementação dessa política ocorreu, principalmente, com a implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, para o atendimento educacional especializado (AEE). Os investimentos na área foram direcionados a esse modelo que prevê que um professor especialista, entre outras atribuições, trabalhe com o aluno público-alvo no contra turno e dê suporte ao professor de classe comum e à escola para garantir as condições de aprendizagem e de acessibilidade (Brasil, 2009).

A política nacional demandou de estados e municípios a organização de suas redes, para que as escolas pudessem se adequar às novas diretrizes. Tal organização das redes é também orientada por compreensões e interesses diferentes. O mesmo acontece em cada escola, que reinterpreta as formulações legais para o seu funcionamento (Cenci & Koff, 2013). Nesta pesquisa se buscou compreender a configuração local da política de inclusão na rede municipal de Natal e na rede estadual do Rio Grande do Norte.

⁹ Na *Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional* a nomenclatura “necessidades especiais” foi alterada para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” em 2013.

¹⁰ É importante pontuar que esse documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerado documento orientador. Ele ganha peso legal com os decretos e com as leis que o sucedem, reafirmando seus princípios. Destaca-se o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revogado no ano de 2011 pelo Decreto n.º 6.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Também é marco importante para regulamentação legal da perspectiva inclusiva a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

¹¹ O termo “transtornos globais do desenvolvimento” vem caindo em desuso. Atualmente, é correto falar em Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, o estado do Rio Grande do Norte tem 820.485 alunos matriculados na Educação Básica, dos quais 20.002 estão matriculados na Educação Especial em classes comuns. O Censo aponta que no município do Natal são 186.975 alunos matriculados na Educação Básica, 4.668 deles na Educação Especial em classes comuns (INEP, 2020).

No presente estudo se faz uma análise paralela da organização das redes de ensino municipal e estadual no ano de 2019. O objetivo é analisar as políticas públicas do estado do Rio Grande do Norte e do município do Natal no que diz respeito à organização da gestão da Educação Especial Inclusiva.

Para alcançar tal objetivo utilizou-se o método comparativo (Gil, 1999), destacando diferenças e similaridades na organização das redes de ensino. Como instrumentos para coleta e produção de dados, empregaram-se a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Foram analisados os documentos relacionados à Educação Especial Inclusiva: no âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); no âmbito estadual, a Resolução nº 03/2016 do Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Norte, 2016b) e a Portaria de avaliação de n. 1878/2016-SEEC/RN (Rio Grande do Norte, 2016a), que estabelece as normas para avaliação da aprendizagem; e, na esfera municipal, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de n. 05/2009 (Natal, 2009) e a Portaria nº 193/2014/GS/SME (Natal, 2014), que estabelece as normas para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com profissionais que atuavam na gestão das políticas de Educação Especial Inclusiva no estado e no município. Elas serão identificadas no texto como gestora A, a profissional que trabalha no Setor de Educação Especial do município do Natal, e gestora B, a profissional que atua na Subcoordenadoria de Educação Especial do Rio Grande do Norte (SUESP). Para registro dos dados, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. De acordo com os aspectos éticos, as gestoras assinaram Termo de Consentimento para que as informações fornecidas fossem utilizadas na pesquisa e veiculadas para fins acadêmicos.

A análise textual discursiva (Moraes, 2003) orientou a análise dos dados provenientes dos documentos e das transcrições das entrevistas. O *corpus* foi primeiramente decomposto em unidades, de acordo com as temáticas percebidas mais relevantes. Em seguida, as unidades foram organizadas em quatro categorias mistas, pois trazem tanto aspectos que se

buscam nos dados, quanto aspectos emergentes deles. Elas são apresentadas no texto: público-alvo das políticas; profissionais da Educação Especial Inclusiva; acompanhamento nas escolas; sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Parece importante indicar aqui algumas características da organização das Secretarias municipal e estadual de educação. Discorre-se a seguir sobre a organização da Educação Especial Inclusiva nessas Secretarias.

A Gestão da Educação Especial Inclusiva no Município do Natal e no Estado do Rio Grande do Norte

Na Secretaria Municipal de Educação do Natal, o Setor de Educação Especial, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental, detém recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizam o processo de construção da educação inclusiva e lhe dão sustentação (Natal, 2009, Art. 4º), atuando, por exemplo, na formação continuada dos professores e no apoio pedagógico às escolas, com orientações e encaminhamentos. Embora mais estreitamente ligado ao Departamento de Ensino Fundamental, as ações do Setor são transversais a todos os níveis de ensino – conforme diretriz nacional –, com destaque para o trabalho na Educação Infantil.

Na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte há a Subcoordenadoria de Educação Especial (conhecida pela sigla SUESP), lotada na Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar que, por sua vez, faz parte da pasta da Secretaria Adjunta. Por ter uma maior amplitude de pessoas atendidas, a Secretaria Estadual de Educação trabalha através da interlocução por meio das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC). São 16 DIREC, cada uma com um supervisor de Educação Especial que atende as demandas das escolas e faz a ponte entre a escola e a SUESP. O estado conta com 7 centros de Educação Especial¹² e com núcleos de atendimento especializado¹³.

¹² Esta é a distribuição dos centros de Educação Especial: um em Apodi, um em Santa Cruz, um em Mossoró e um outro na capital, que atendem demandas específicas, mas de forma geral. Já o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP), com uma unidade em Natal, e o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que conta com unidades em Mossoró e em Natal, trabalham com demandas de públicos específicos e, além disso, produzem material. O CAP produz materiais para o estudante, conforme a solicitação das escolas, também oferece formação aos professores e oferta o AEE. O CAS realiza a formação para professores, processo em que os professores aprendem a produção de materiais em Libras, atuam com orientações às escolas quando se faz necessário, fazendo a interlocução entre o AEE ofertado no Centro e a escola regular.

¹³ Núcleos especializados: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) e Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar.

A organização da gestão nas duas secretarias apresenta semelhanças e divergências. A seguir, com base na análise dos documentos das duas redes e nas informações obtidas nas entrevistas, é traçado um paralelo entre alguns aspectos que se mostraram importantes.

Público-alvo das políticas de educação especial inclusiva

Quanto ao público-alvo a ser atendido pelos serviços de Educação Especial, a Resolução Estadual se distingue das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao definir como alunos da Educação Especial também as pessoas com Transtornos Funcionais Específicos – TFE:

Art. 4º Considera-se aluno da Educação Especial o público-alvo do AEE que apresenta necessidades educacionais específicas em decorrência de: I – deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial, com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; II – Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido; III – Transtornos Funcionais Específicos – TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – PAC; IV – Altas Habilidades/Superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Rio Grande do Norte, 2016b, Art. 4º).

O cerne dessa definição do público-alvo segue as diretrizes da referida Política de 2008: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

A presença, na resolução estadual, de alunos com Transtornos Funcionais Específicos pode ser considerada um avanço, pois se prevê acompanhamento especializado para eles e, ao mesmo tempo, isso pode gerar entraves técnicos, porque esses casos não estão previstos na política nacional e não são, por exemplo, contabilizados no Censo Escolar. A definição tem gerado dificuldade de compreensão também entre os professores de classe comum e os professores especializados.

Diferentemente, no município do Natal, a Resolução nº 5/2009 parafraseia a orientação nacional, ao definir quais alunos são público-alvo da Educação Especial, mas denomina esse público como educandos com Necessidades Educacionais Especiais – NEESP:

Os educandos atendidos pela Educação Especial são os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEESP).

Parágrafo Único - Consideram-se educandos com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesses e habilidades restrito e estereotipado; os educandos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Natal, 2009, Art.3).

As Resoluções do estado do RN e do município do Natal, portanto, fazem uma leitura local do documento nacional, com compreensões diferentes. É importante que as definições sejam claras para não gerar mal-entendidos. Mudanças na nomenclatura são frequentes na área da Educação Especial, e são decorrentes da busca de termos não pejorativos e que esclareçam quem são os sujeitos – pode-se mencionar, como breve exemplo, que esse público já foi chamado de débeis e, depois, de portadores de deficiência –; e decorrentes também das mudanças dos manuais diagnósticos e seus critérios, por exemplo, a supressão do termo “transtorno global do desenvolvimento” e a consolidação do termo “Transtorno do Espectro Autista”, a partir do DSM V, em 2013.

A clareza de quem são os alunos público-alvo da Educação Especial é fundamental para planejar a organização dos serviços, dos materiais, dos profissionais envolvidos, da formação desses profissionais.

Profissionais da educação especial inclusiva

As redes de ensino do município do Natal e do estado do Rio Grande do Norte contam com diferentes profissionais trabalhando para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. São professores de Educação Especial, professores de Sala de Recursos Multifuncional, intérprete de Libras, professores de Libras, cuidadores (enfermeiros e técnicos de enfermagem) e estagiários (estudantes de cursos de licenciatura). O Quadro 1 apresenta o quantitativo de profissionais atuando na Educação Especial Inclusiva ao final do primeiro semestre de 2019.

Quadro 1

Quantidade de profissionais envolvidos com a Educação Especial Inclusiva nas escolas do município do Natal e no estado do Rio Grande do Norte em junho de 2019

Profissional	Natal	RN
Professor de Ed. Especial	-	279
Professor da SEM	76	247
Intérprete de Libras	16	204
Professor de Libras	11	42
Cuidador	-	109
Estagiário	318	-

Fonte: Acervo das autoras elaborado com informações obtidas nas entrevistas realizadas com as gestoras A e B

Esse quantitativo de profissionais não alcança todos os alunos público-alvo da Educação Especial, principalmente no interior do estado. Além disso, os contratos de estagiários no município nem sempre acontecem em período adequado e, como consequência, alguns alunos deixam de frequentar a escola. No estado, o contrato de intérpretes, muitas vezes, aconteceu com o ano letivo já iniciado, resultando em alunos surdos em sala de aula sem acesso à comunicação e ao conteúdo. Considerando esse contexto, o direito à inclusão só é assegurado, se houver condições de participação e aprendizagem na escola, e tais condições pressupõem a presença de profissionais qualificados.

A análise paralela entre as duas redes de ensino revela que alguns profissionais que constam em uma rede não estão presentes na outra. Apenas na rede estadual aparece a figura do professor de Educação Especial; ele acompanha, na classe comum, os alunos público-alvo que tenham necessidade de suporte permanente para a aprendizagem.

A gestora do município fala da ausência desse profissional na rede, indicando que o professor do AEE (professor da SRM) poderá, eventualmente, acompanhar aluno e professor na sala de aula comum:

[...] professores de Educação Especial naquela perspectiva de acompanhar o aluno em sala de aula diariamente não tem, embora o professor do AEE faça esse acompanhamento também, mas combinado com o professor de sala de aula; é diferente do professor de Educação Especial do estado. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)

Além do professor do AEE, a rede municipal conta com estagiários de cursos de licenciatura que auxiliam os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula comum.

Outra diferença entre as redes diz respeito ao cargo de cuidador, existente somente no estado. Os cuidadores são da área da Enfermagem e fazem o acompanhamento dos alunos que precisam de cuidados específicos e também dão suporte no deslocamento, na alimentação, na higiene fora de sala de aula. Cada técnico de enfermagem é responsável, em média, por 3 estudantes. Do total de 109 cuidadores, 5 são enfermeiros que atuam na supervisão e acompanhamento dos técnicos. A função do cuidador é descrita pela gestora B:

[...] se o estudante precisa de ajuda com alimentação, se precisa no deslocamento com a cadeira de rodas para levar o estudante até o banheiro. Esses apoios que não é de competência do professor, o apoio do técnico de enfermagem no que se refere à alimentação, higiene e locomoção. (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019)

Algumas das funções que, na rede estadual, cabem aos cuidadores, na rede municipal são assumidas por estagiários. Esses são alunos das licenciaturas, vinculados com a prefeitura, por meio de estágios remunerados, exercendo função semelhante à do cuidador e à do professor de Educação Especial. Eles, porém, acompanham o professor da turma e são subordinados a sua orientação. É importante destacar que o estudante com deficiência segue sendo de responsabilidade do professor da turma, mesmo nos contextos em que há o acompanhamento do estagiário.

Com relação aos estagiários, o Ministério Público provocou o município do Natal e, em 2019, se discutia a criação de dois cargos: o auxiliar educacional e o profissional de apoio escolar. A função do auxiliar educacional na sala de aula seria acompanhar o professor nas atividades pedagógicas, e o profissional de apoio escolar se incumbiria de atividades como alimentação, locomoção e higienização. Sobre os novos cargos, a gestora esclarece que:

[...] existe já uma minuta de criação do cargo de auxiliar educacional, já estamos estudando também como é que vai fazer com o profissional de apoio escolar; aí substituiria, no caso, o que estagiário hoje está realizando. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)

A criação do cargo de profissional de apoio escolar revela semelhança ao que acontece na rede estadual com o trabalho dos cuidadores; e semelhança do cargo de auxiliar educacional com a função do professor de Educação Especial do estado. É importante que, em sendo criados esses novos cargos, seja exigida formação condizente para a atuação. Os estagiários dos cursos de licenciatura ainda não têm qualificação para desempenhar essas funções, e, embora possam aprender nessa experiência, ela costuma ser angustiante diante das dificuldades e do desconhecimento com que se deparam (Ferreira, 2017; Oliveira & Pinto, 2011).

Desde o ano de 2015, quando foi feito concurso para professor de Educação Especial, o estado optou por não contratar estagiários e utilizar os professores da rede e os novos concursados para a função de apoiar e acompanhar o aluno com deficiência em sala de aula. Na visão da gestão estadual, é preferível investir na formação de profissional com estabilidade (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019) a contratar estagiários que passam períodos curtos nas escolas.

Por conseguinte, a formação continuada dos profissionais é imprescindível. Não se obtiveram dados quantitativos da formação dos profissionais da Educação Especial Inclusiva nas redes de ensino do Natal e do Rio Grande Norte, mas dados do contexto nacional dão ideia do fosso que há para que os profissionais tenham formação adequada: no ano de 2017 apenas 43% dos professores das SRM possuíam formação específica para atuar na Educação Especial (INEP, 2018).

Tendo em vista a necessidade de qualificação dos profissionais – profissionais específicos ou professores de classe comum – que estão com os alunos público-alvo da Educação Especial, as secretarias municipal e estadual promovem diversas ações para formação continuada. As formações assumem diferentes formatos: na própria escola, no estabelecimento em parceria com as universidades, em formação promovida pelo governo federal ou pelas secretarias (em Natal, pelo Setor de Educação Especial; no Rio Grande do Norte, pela Subcoordenadoria de Educação Especial articulada às DIREC, por meio dos supervisores de Educação Especial). Apesar dos esforços dos gestores para promover as formações, enfrentam-se dificuldades relacionadas à frequência dos professores em alguns cursos, sem haver quem os substitua em sala de aula; à baixa valorização dos profissionais que se qualificam; à ausência de política de formação continuada. Além disso, a maior parte das formações não alcança os professores de classe comum, e são eles que acompanham por mais tempo os alunos público-alvo.

Acompanhamento nas escolas

O acompanhamento nas escolas tenta minimizar as dificuldades decorrentes também da falta de formação dos profissionais – tanto os especialistas, quanto os de classe comum – que trabalham com os alunos público-alvo. O acompanhamento acontece na forma de orientações de âmbito pedagógico e organizacional aos gestores das escolas e também aos professores que estão trabalhando com os alunos público-alvo.

Na rede estadual, em virtude da grande demanda, o acompanhamento nas escolas é intermediado pelas DIREC. Entra em cena, então, o papel do Supervisor de Educação Especial, Inclusão e Diversidade, *“esses supervisores estão mais próximos dessas demandas de cada DIREC, dos municípios e são eles os responsáveis por chegar lá, para monitorar, para averiguar e para nos acessar sempre que se faz necessário”* (Gestora B, em entrevista concedida em 28 de maio de 2019).

No município, o acompanhamento é feito por meio de assessoramento, tanto por iniciativa da escola, ao acionar o Setor de Educação Especial, como pelo próprio setor que, de posse dos dados relativos às escolas ou até mesmo nos diálogos com os demais setores, percebe necessidade de dar uma atenção maior a determinados casos. A gestora A apresenta essa visão de colaboração:

[...] unidade de ensino para discutirmos ações em prol da perspectiva inclusiva discutimos, dialogar junto com a escola pensar junto **com** ela, sempre nessa perspectiva de não fazer **por** ela e nem trazer soluções, receitas, mas a gente estar pensando junto e ações, principalmente em forma colaborativa, nós enquanto Setor de Educação Especial e eles também enquanto instituição. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019, grifos das autoras)

Outro aspecto relacionado ao acompanhamento nas escolas, citado por ambas gestoras entrevistadas, é a implementação do Programa Escola Acessível¹⁴, com o acompanhamento das secretarias nas escolas para organizar e validar os planos necessários para o envio dos recursos.

¹⁴ O Programa Escola Acessível tem como objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e à informação nas escolas públicas de ensino regular. Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-escola-acessivel-novo>

Nós também monitoramos e orientamos o programa Escola Acessível, indicamos as escolas que têm o maior número de estudantes que precisam melhorar sua acessibilidade e essas escolas elaboram seu plano de trabalho, faz ser ajustado para sua acessibilidade física, nós orientamos e também é aqui que valida o plano, orientamos o envio para o MEC e submetemos à apreciação do MEC; quando ele retorna, nós validamos. (Gestora B, em entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

A gestora A externa preocupação devido ao não recebimento de recursos, *“algumas escolas receberam, fizeram projetos e adquiriram, mas não chegou esse recurso para todas as escolas e provavelmente não vá chegar mais”* (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019). Mesmo não ficando claro, na fala, o motivo da preocupação, é preciso atentar para as mudanças efetuadas na nova conjuntura política do País, advinda das eleições de 2018, o que afetou diretamente as políticas da educação. Antes disso, ainda em 2016, a Emenda Constitucional de n. 95, de 15 de dezembro de 2016, limitou os investimentos que o Estado deve ter nos 20 anos seguintes; esse novo regime fiscal compromete a qualidade da educação brasileira pois inviabiliza, por exemplo, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (Amaral, 2017). Dentre as metas, está a escolarização das pessoas com deficiência – meta 4.

Projeto pedagógico das escolas

O Setor e a Subcoordenadoria de Educação Especial também acompanham a composição do Projeto Pedagógico – ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) – das escolas. Esse trabalho é articulado a setores específicos voltados ao PPP das escolas das redes. Cada secretaria possui um setor que supervisiona a composição do Projeto Pedagógico, como também orienta e valida o que for feito. Em Natal é o Setor de Normas e Organização Escolar (SNOE), no Estado é a Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar (SOINSPE). Estes setores buscam manter o diálogo com o Setor e a Subcoordenadoria de Educação Especial, em busca de coerência com o que será posto nos documentos, enfatizando a perspectiva inclusiva.

O Projeto Pedagógico, embora muitas vezes visto apenas como instrumento burocrático, deve ser construído com base nas relações estabelecidas na comunidade escolar, bem como nas vivências, considerando as características singulares da escola. A perspectiva inclusiva que o Projeto indicar deve também refletir esse processo de construção coletiva, sob pena de ser apenas mais páginas de um documento que ninguém conhece. As

secretarias de educação acompanham a elaboração dos Projetos Pedagógicos, mas a distância entre ela e as escolas pode resultar em proposições mais burocráticas do que proposições assumidas pela comunidade escolar.

O Setor de Educação Especial do município, através dos assessores e da formação nas escolas, acompanha a escrita e a reformulação do Projeto Pedagógico, sempre na intenção de trazer a perspectiva inclusiva,

[...] por exemplo, falar de currículo, falar em flexibilização curricular, quando falar de recursos, falar em desenho universal e tecnologia assistiva, e não só ter tópico separado com AEE e achar que já estar na perspectiva inclusiva, esse tópico é importante porque é um serviço da Educação Especial, no entanto o documento tem que ser todo escrito nessa perspectiva inclusiva; então, existe também uma orientação dessa escrita do PPP na nossa Resolução 5/2009, que estamos inclusive melhorando, tentando melhorar agora para poder ser reformulado e assim aprovado. (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019)

De modo semelhante, no Estado, a SOINSPE orienta a normatização, a organização e a escrita do projeto político de cada escola. Com isso, busca manter o diálogo com a SUESP, para que, dessa forma, a colaboração entre setores resulte em projetos ricos e dinâmicos que possam promover a educação inclusiva. Como afirma a gestora B:

[...] então elas [Equipe da SOINSPE] sempre também observam se ele [PPP] tem, se há a oferta do AEE, quais são os apoios que tem. Se recebe algum projeto político que não denota tal organização nessa perspectiva inclusiva, elas nos consultam e também a promotora é outra parceira que a gente tem, na verdade [...]. (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019)

Quando acionada, a SUESP verifica se o Projeto Pedagógico contempla a perspectiva inclusiva, se nele estão previstos “os serviços de apoio, se a legislação de inclusão está posta e se não for suficiente o documento, nós vamos in loco, e assim é esse caminhar” (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019). O trabalho para que a inclusão conste no Projeto das escolas é um primeiro passo para discutir com ela a organização de uma escola que não seja excludente, que preveja práticas inclusivas. O Projeto Pedagógico é o primeiro passo, e é necessário acompanhar as escolas para assegurar e apoiar a implementação das diretrizes inclusivas de seu texto.

Matrícula antecipada

O acompanhamento também acontece em orientações sobre a matrícula antecipada. Na rede estadual a matrícula antecipada acontece no mês de outubro e na rede municipal, no último trimestre do ano, variando o período de acordo com o calendário escolar (Gestoras A e B).

É importante as redes de ensino levantarem previamente informações dos alunos para que possam se organizar. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (Brasil, 2008, p. 13)

A matrícula antecipada é uma das estratégias que permitem fazer as adequações necessárias, tanto na organização de pessoal de apoio, corpo docente, bem como na acessibilidade arquitetônica. Cabe destacar que, caso as matrículas não ocorram antecipadamente, elas podem ser feitas em qualquer período, e não pode ser negligenciado o direito à escolarização. A antecipação tem funcionado como estratégia para a organização das redes de ensino, para que elas possam apoiar as escolas.

Sistematização e registro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial

A organização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial também está relacionada às políticas e à gestão. Embora os professores tenham autonomia para desenvolver o trabalho pedagógico, quando há uma série de procedimentos e diretrizes a seguir, as características que as práticas assumem são influenciadas pelo aspecto macro da gestão.

A sistematização de planos de ensino individualizados para serem desenvolvidos com os alunos público-alvo nas classes comuns e de planos para o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional, as condições de realização e o registro das avaliações são exemplos de diretrizes das redes de ensino para organizar o ensino dos alunos público-alvo.

Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE)

Entendendo que os alunos com deficiência, geralmente, apresentam demandas específicas no processo de aprendizagem, é imprescindível pensar na organização do ensino para eles. Quando perguntadas sobre as estratégias de ensino previstas, as gestoras entrevistadas destacaram o Plano de AEE e o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O Plano de AEE é documento fundamental para o funcionamento do AEE. A Resolução nº 4, de 2009, define que a elaboração e a execução desse plano é atribuição do professor da SRM, que deve buscar a colaboração do professor de classe comum e dos familiares do aluno. No plano do AEE são indicadas as necessidades educacionais específicas dos alunos, definidos os recursos necessários e elencadas as atividades a serem desenvolvidas (Brasil, 2009).

O PEI refere-se a planejamento individualizado organizado para atender os alunos com deficiência, com TEA, os surdos ou com outras condições que impeçam que se apropriem do currículo comum. A forma de organização desse planejamento pode variar, mas deve prever a elaboração e a implementação de currículo em suas diferentes dimensões: planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaços de aprendizagem. O PEI pode visar a metas acadêmicas e metas funcionais. Glat e Pletsch (2013) definem esse plano como uma prática de customização do ensino para contemplar as demandas de aprendizagem dos alunos.

Enquanto o foco do Plano do AEE está na organização do ensino pelo professor da SRM, o foco do PEI está na organização do ensino pelos professores que atuam com o aluno em classe comum.

Sobre o PEI, a gestora da SUESP aponta que, quando há a necessidade de ser feito, ele é elaborado pelo professor de Educação Especial, mas com a colaboração do professor de classe comum e também em diálogo com o professor da SRM, sendo essas as orientações (Gestora B, em entrevista concedida dia 28 de maio de 2019). Ressalta-se que o professor de classe comum é o profissional responsável por planejar a aula para todos, e o PEI para os alunos público-alvo da Educação Especial também é sua incumbência. É importante que o PEI esteja articulado à proposta de ensino da turma, por isso precisam ser pensados juntos,

articulados, sob pena de o PEI transformar-se em proposta isolada, que não promove interação e aprendizagem no contexto coletivo.

Na rede municipal de Natal, o destaque é para o Plano de AEE. Sobre seu funcionamento, diz a Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019:

[...] os professores do AEE realizam, fazem esse plano que é em forma até de quadro nós modificamos e que esse plano está em parceria e tem a ver na verdade com o que está sendo trabalhado em sala de aula, inclusive orientações para todos os envolvidos no processo inclusivo é pensado de acordo com as necessidades do estudante, mas dessas necessidades nesse contexto de sala de aula.

O trabalho desenvolvido no AEE deve ser articulado ao trabalho realizado na classe comum, mas não deve ser compreendido como reforço escolar. A ênfase do AEE, para o aluno, está no desenvolvimento de habilidades. O professor do AEE deve planejar, vislumbrando a participação e o desenvolvimento do aluno em todos os contextos da escola. A gestora do município afirma que o Plano de AEE deve ir além da SRM, considerando todo o contexto escolar:

[...] o Plano de AEE ele visualiza de forma mais ampla o contexto no qual esse sujeito ou pelo menos é para visualizar, a intenção dele é pra isso, visualizar o contexto, as práticas curriculares nas quais são ofertadas nas quais esse sujeito com deficiência está inserido (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

Essa defesa de olhar ampliado pelo professor do AEE justifica-se pelas possibilidades de aprendizagem em contextos diversos da escola, bem como pela inclusão e pela acessibilidade em toda a escola.

Na hora que você visualiza o contexto e não só o sujeito e sua deficiência, você tem a possibilidade de encontrar, identificar e buscar alternativas de superação de barreiras, de eliminação dessas barreiras, de minimização dessas barreiras e mudanças de práticas buscando a prática, como já foi dito, na perspectiva inclusiva, ou seja, de uma acessibilidade, então o foco não fica no sujeito, mas o foco fica presente nas ações do ambiente, porque entende-se que a deficiência não é um problema, mas uma condição da própria diversidade humana (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

A fala da gestora representa a preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a acessibilidade, com a inclusão efetiva na escola a partir da adequação e das possibilidades que esse contexto oferece. Chama atenção para não compreender o aluno isoladamente,

mas constituindo-se nas relações do todo. O Plano de AEE pode ser o articulador dessa visão completa do aluno.

É importante lembrar, porém, que nem todos os alunos público-alvo têm acesso ao AEE e a outros acompanhamentos especializados. Também é habitual que os alunos frequentem o AEE em outra escola ou instituição que não aquela em que cursa o ensino comum, o que dificulta a organização de um plano que contemple os diferentes contextos escolares pelos quais circula. Uma vez que nem todas as escolas têm SRM, a regulamentação do AEE prevê que ele possa ser ofertado em outros contextos (Brasil, 2011), o que acaba dificultando a colaboração entre os profissionais que trabalham com o aluno.

Avaliação

As diretrizes para a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial fazem parte dos documentos que contêm as orientações para todos os alunos. Tanto no documento orientador de avaliação da aprendizagem da Secretaria municipal da educação, quanto no da Secretaria estadual de educação há artigos orientando as especificidades desse processo de avaliação.

A Portaria nº 193/2014/GS/SME, de 29 de dezembro de 2014, que traz as normas para avaliação da aprendizagem na rede municipal, destaca, sobre a avaliação dos alunos que considera público-alvo:

Art. 9º O processo de avaliação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem respeitar as possibilidades de aprendizagem do educando

§ 1º O educando com deficiência auditiva tem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como a primeira língua e a Língua Portuguesa se constitui, na produção escrita, em uma segunda língua

§ 2º O educando com deficiência visual tem como apoio, no processo de leitura e de escrita, o código Braille, cuja tradução poderá ser feita pelo próprio educador ou por instituições de apoio.

§ 3º Para o educando com deficiência intelectual devem ser observados os critérios dispostos em grau de prioridade: idade cronológica, maturidade física e social, experiência de vida e aprendizagem escolar.

§ 4º Para o educando com deficiência física devem ser respeitados os limites impostos por essa deficiência. (Natal, 2014, Art. 9)

A esse texto a entrevistada acrescenta que a avaliação deve ser

[...] na perspectiva de favorecer a todos, e também nessa mesma Portaria tem falando sobre algumas especificidades desses estudantes quando eles são cegos, para estudantes surdos, que tipo de recursos de acordo que precisa nesse momento; no entanto, nós verificamos necessidades de ajustes e reformulações nesta portaria, principalmente quando a gente pensa na perspectiva inclusiva (Gestora A, em entrevista concedida em 10 de junho de 2019).

O destaque da gestora é importante, pois nem todos os alunos que possuem a mesma condição demandam os mesmos procedimentos e recursos. É preciso verificar se, por exemplo, o aluno surdo tem domínio da Libras ou se é oralizado, pois nem todos se beneficiarão da avaliação apoiada na Libras; é preciso conhecer como o aluno cego interage com a escrita e a leitura, pois muitos preferem as ferramentas de tecnologia assistiva para computador, *tablet* e celular, ao invés do braille; é preciso acompanhar o aluno com deficiência intelectual para entender se são necessárias modificações na sua avaliação, pois há pessoas com deficiência que acompanham as mesmas atividades, inclusive avaliativas, que os colegas.

A Portaria nº 1878/2016-SEEC/RN, que estabelece as normas para avaliação na rede estadual, também apresenta artigos trazendo os tipos de adequações que devem ser feitas para cada condição. Na mesma direção da Portaria do município, porém com diretrizes mais ampliadas, destaca os recursos que o professor deve utilizar na avaliação dos alunos com deficiência visual (cego e com baixa visão), com surdez, com surdocegueira, com deficiência intelectual, com deficiência física, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação e com transtornos funcionais específicos (Rio Grande do Norte, 2016a, Art. 24). Consta ainda no documento:

Art. 22. O processo de avaliação e promoção do estudante com necessidades educacionais especiais dar-se-á de acordo com esta Portaria, observando-se as especificidades de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos.

§ 1º A avaliação do desempenho escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns, dar-se-á por meio de relatórios analíticos, com uma abordagem diagnóstica, apoiando o caráter classificatório, respeitado o progresso individual na aprendizagem.

§ 2º Os registros dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos estudantes, respeitadas suas potencialidades e possibilidades, ocorrerão sistematicamente pelos professores, para subsidiar a construção dos relatórios (Rio Grande do Norte, 2016a, Art. 22).

É importante ter registros descritivos da aprendizagem dos alunos. Avaliações registradas nesse formato fornecem mais informações que avaliações que se restringem a

registro de notas. Contudo, a redação do artigo, no inciso 1, é estranha, pois faz referência à avaliação classificatória, ao invés de dizer de avaliação qualitativa. Em outro documento, na Resolução que trata do AEE e da Educação Especial na Educação Básica, a definição é diferente:

Art. 16. A avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns terá uma abordagem diagnóstica, formativa e somativa (Rio Grande do Norte, 2016b, Art. 16).

Considera-se positivo que os documentos sobre avaliação da aprendizagem das redes municipal e estadual de ensino chamem atenção às especificidades do público-alvo da Educação Especial, que podem requerer instrumentos e metodologias diferenciadas, bem como registro também diferenciado. Contudo, é importante que os professores tenham formação ou recebam orientações para organizar o ensino e as formas de avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

A gestão da Educação Especial Inclusiva está atrelada à organização do sistema educacional como um todo. Nas duas Secretarias em que o estudo foi desenvolvido as ações para a educação inclusiva estão entrelaçadas com o trabalho de diversos setores. Também ficou claro que as políticas locais refletem a política nacional.

Em âmbito nacional, a perspectiva da educação inclusiva tem se apoiado no AEE. Assim também acontece em Natal e no Rio Grande do Norte. O AEE é importante para os alunos público-alvo e para as escolas, porém ele tem várias limitações. É um modelo que precisa atender a diversidade dos alunos com deficiência intelectual, com deficiência física, cegos e com baixa visão, com deficiência múltipla, surdos, com Transtorno do Espectro Autista, com altas habilidades ou superdotação e, na rede estadual, também dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos. Considerando tal diversidade e especificidade do trabalho que requer, é difícil um modelo único ser adequado a todos (Mendes & Malheiro, 2012). E do professor que atua no AEE também se exige um amplo conhecimento, uma formação que, com frequência, ele não tem.

A discussão de gestão implica ainda considerar as políticas de financiamento. Nos últimos anos, as propostas voltadas à educação inclusiva contam com orçamento reduzido,

diferente do que se observava há uma década. O contingenciamento dos recursos para a educação, estabelecido pela Emenda Constitucional 95/2016, também afeta a organização da escola para ela ser inclusiva, pois uma escola que seja para todos implica em investimentos em recursos, serviços, formação de profissionais.

Há políticas que afirmam a escola inclusiva, porém faltam os meios para viabilizar as condições para a aprendizagem de todos nessa escola. A gestão da Educação Especial Inclusiva em Natal e no Rio Grande do Norte acontece nesse cenário de contradições e as reproduz.

Os dados, principalmente das entrevistas, mostram um esforço para concretização da perspectiva inclusiva. As redes de ensino municipal e estadual tentam se organizar (via documentos e via setor e subcoordenadoria especializados) para efetivar a proposta de inclusão, contornando dificuldades: têm consultorias com as escolas; orientam matrícula, Projeto Pedagógico e projetos; promovem formação continuada dos profissionais; estabelecem diretrizes para planejamento do ensino e para avaliação da aprendizagem. É importante reconhecer o esforço e os avanços que isso possibilita.

A pesquisa não investigou as escolas, não estabeleceu relações do que está no âmbito da gestão para a inclusão no município e no estado com o contexto das escolas. A experiência circulando em escolas das duas redes indica que há, muitas vezes, distanciamento da proposta inclusiva. Dada a limitação da pesquisa, não se pode fazer amplas generalizações, sendo necessária investigação sistemática nas escolas e nas salas de aula, para entender como as políticas e a gestão das redes chegam aos alunos público-alvo.

Referências

- Amaral, N. C. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI.
- Cenci, A., & Koff, L. B. F. (2013). A organização da gestão e da inclusão: Sistema educacional, escola e sala de aula. *Camini: Caminhos da Educação*, 5(1).
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*.
- Ferreira, A. S. (2017). *Inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva de estagiários e professores*, (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, (5a ed.). Editora Atlas.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2018). *Sinopse estatística da Educação Básica*. INEP.
- Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (2020). *Sinopse estatística da Educação Básica*. INEP.
- Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Mendes, E. G., & Malheiro, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In T. G. Miranda & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. EDUFBA.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, 9(2).
- Oliveira, I. M., & Pinto, A. K. P. (2011). Estágio extracurricular e formação em educação especial. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), *Professores e educação especial: Formação em foco*. Editora Mediação.
- Portaria nº 1878/2016-SEEC/RN. *Estabelece Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências*.
- Portaria nº 193/2014/GS/SME, de 29 de dezembro de 2014. *Estabelece normas para avaliação do processo de ensino e de aprendizagem da rede municipal de ensino de Natal*.
- Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. *Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial*.
- Resolução nº 05/2009. *Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN*.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*.

The Management of Inclusive Special Education in the Municipality of Natal and the State of Rio Grande do Norte

Abstract

Discussions about inclusive policies can take different forms. This study, developed in 2019, aimed to analyze the public policies of the state of Rio Grande do Norte and the municipality of Natal with respect to Special Inclusive Education and the organization of its management. It was guided by the comparative method and used documentary analysis (Ordinances and Resolutions of the two education systems) and semi-structured interviews with the

managers of the sectors responsible for special education. The data obtained is organized in four categories: target audience of the policies; Special Inclusive Education professionals; support to the schools; systematization and registration of the teaching-learning process of students receiving Special Education. The analysis indicates that the systems, following national guidelines, seek ways to regulate and guide the work of schools towards the inclusion of these students.

Keywords: school inclusion, educational management, public policy

Uma Atuação Colaborativa entre Escola e Universidade: A Experiência Formativa no Pibid em Turmas Bilíngues para Alunos Surdos

Larissa Daniele de Jesus Coelho

Especialização em Educação de Surdos
Faculdades XV de Agosto
(FAQ)

Docente
Secretaria de Educação de Guarulhos
(SE)

[M issa_dani@hotmail.com](mailto:missa_dani@hotmail.com)

[ID https://orcid.org/0000-0002-9159-8938](https://orcid.org/0000-0002-9159-8938)

Erica Aparecida Garrutti de Lourenço

Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo
(USP)

Docente
Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

[M egarrutti@yahoo.com.br](mailto:egarrutti@yahoo.com.br)

[ID https://orcid.org/0000-0001-7566-6569](https://orcid.org/0000-0001-7566-6569)

Recebido em 21/01/2022

Aceito em 16/07/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2147>

Resumo

Diante da crescente demanda acerca da educação de alunos surdos, bem como da necessidade de uma formação de base e continuada para alunos-professores e professores criarem ambientes de aprendizagem no contexto da educação bilíngue para alunos surdos, este relato apresenta e analisa uma proposta formativa e colaborativa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de um grupo de trabalho que implementou ações de imersão e práticas educativas com alunos surdos de uma escola-polo bilíngue do município de Guarulhos. Era objetivo do grupo que os pedagogos, em seu processo de formação inicial, compreendessem questões implícitas ao trabalho docente, direcionado a alunos surdos. Em encontros semanais que aconteciam na universidade, a coordenadora de área do Pibid, também professora na universidade, e a supervisora do programa, também professora na escola-polo bilíngue, organizavam momentos formativos com os alunos-professores que envolviam estudos teórico-práticos e planejamento intervenções com os alunos surdos. A proposta formativa revelou que os alunos-professores passaram a problematizar questões concernentes à educação de alunos surdos, ultrapassando o conhecimento das especificidades linguísticas e aproximando-se das particularidades inerentes às práticas pedagógicas bilíngues.

Palavras-chave: alunos surdos, educação bilíngue, formação de professores

Introdução

Este relato apresenta uma experiência da escola Sophia Fantazzini Cecchinatto, localizada no município de Guarulhos, que, a partir de 2018, iniciou uma parceria com a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), contando com a participação de sete alunos matriculados no curso de Pedagogia, com o objetivo de proporcionar vivências pedagógicas com alunos surdos em duas turmas bilíngues.

No ambiente da sala de aula da escola, um princípio norteador do trabalho pedagógico do Pibid era que o planejamento estivesse em nítida articulação com os conhecimentos construídos pelos alunos surdos, sendo continuamente alimentados pela reflexão sobre a ação.

O horizonte da reflexão no Pibid é a crítica porque permite redimensionar e ressignificar a ação, conforme propõem Pimenta e Lima (2010) e André (2016) em suas considerações sobre a formação inicial de professores. Essas autoras destacam práticas que se assemelhem ao universo de atuação do professor crítico e reflexivo cujas características, para Libâneo (2002), são:

Fazer e pensar, a relação teoria e prática; agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão das contradições; Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (Libâneo, 2002, p. 63).

Por essa definição, releva-se que a reflexão crítica do professor, e no contexto deste texto de alunos-professores, é o que permite fundar práticas questionadoras, críticas, emancipadoras e criativas no contexto das escolas.

André (2016), em uma análise da experiência de um projeto do Pibid, propõe a formação de professores pesquisadores porque permite destacar os aspectos: reflexão-crítica sobre a prática, trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional.

Em relação à reflexão-crítica, André (2016) esclarece que é essa postura do professor o que lhe permite a análise dos objetivos, de suas ações e resultados alcançados, fornecendo informações sobre o que precisa ser redirecionado na continuidade das práticas. A autora complementa que a formação do professor pesquisador pode viabilizar experiências de trabalho coletivo, envolvimento ativo dos professores e alunos-professores na aprendizagem

em situações de trocas, de coparticipação. Esse tipo de formação viabiliza a emergência de “sujeitos questionadores, críticos e criativos” (André, 2016, p. 22).

Os participantes do Pibid investigado em André (2016) e aqueles deste relato se beneficiaram de saberes formativos construídos a partir de diferentes culturas institucionais. Os professores da escola Sophia, bem como os professores e alunos-professores da Unifesp puderam caminhar em seu desenvolvimento profissional.

Nota-se uma proposta formativa que revela proximidade com o que propõe Zeichner (2010) sobre a criação de espaços híbridos de aprendizagem – de intercruzamentos entre escola e universidade. Esses espaços expandem as possibilidades de aprendizagem docente na medida em que “[...] novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes” (Zeichner, 2010, p. 493).

A escola-campo do grupo Pibid da Unifesp, que atuou com alunos surdos, era considerada um dos três polos com turmas bilíngues (Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa). Ela contava com duas turmas, uma no período da manhã e outra no período intermediário, cada uma delas composta por oito alunos surdos, aproximadamente.

As turmas eram organizadas de acordo com a faixa etária e nível de conhecimento da Libras – a língua que viabilizava a mediação pedagógica, ou seja, a turma matriculada no período da manhã era formada por alunos com mais conhecimentos em L1, e a turma do período intermediário era composta por alunos em estágios mais iniciais de aquisição de Libras, conforme a organização por modalidades, especificada na Lei nº 7.795, de 20 de Dezembro de 2019 (Guarulhos, 2019).

A organização de ambas as turmas se pautava nos princípios da inclusão, que objetivava o acesso aos conhecimentos historicamente construídos em sociedade e ao currículo escolar. Para tanto, conforme estabelecido no artigo n. 22, do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), a mediação pedagógica, até a primeira etapa do Ensino Fundamental, acontecia por meio da língua de sinais (Libras).

Em concordância com essa normativa federal, a lei que regula a criação das turmas de educação bilíngue para surdos do município de Guarulhos estabelece que a Libras será considerada como:

língua de comunicação, de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos (Guarulhos, 2019, art. 2).

De acordo com Slomski (2019), a proposta seguida no contexto das duas turmas baseia-se no modelo sociocultural, em que existe a aceitação do surdo como minoria linguística e social. Isto é, os surdos são compreendidos como sujeitos que devem ter suas singularidades e especificidades percebidas. Desse modo, entende-se que a proposta compreende e valoriza a Libras como língua natural e que, portanto, torna possível o desenvolvimento psicossocial, linguístico e cognitivo da criança surda.

O currículo escolar é construído de maneira que se busca o desenvolvimento integral das crianças, partindo de suas capacidades e potencialidades e não de suas limitações, oportunizando que sejam oferecidas as mesmas possibilidades psicossociolinguísticas que as crianças ouvintes recebem em cada idade escolar (Slomski, 2019). Ainda segundo a autora:

A educação bilíngue para surdos não busca a uniformização de identidades culturais surdas. Busca, sim, o respeito pela cultura do surdo e o direito de os próprios surdos exercerem um papel central na educação de seus pares, para que eles tenham acesso a toda uma gama de conhecimentos e de vivências que façam com que possam ser respeitados enquanto indivíduos diferentes (Slomski, 2019, p. 57).

Os alunos das duas turmas já mencionadas contavam com a Libras como língua de instrução e só a utilizavam no âmbito escolar, uma vez que seus familiares não faziam uso da língua de sinais para interagir com a criança. Por causa disso, os educandos surdos chegam à escola com a necessidade não só de aprender as disciplinas do sistema educacional, mas também – e primordialmente – de serem levados a significar o mundo que os cerca em seus conhecimentos cotidianos, já que a grande maioria – e, nessas salas de aula especificamente, todos eles – vive em famílias de pais ouvintes, que não compartilha de uma língua em comum. É por essa razão que não existe uma comunicação eficiente com as pessoas de seu convívio social acarretando uma privação linguística que deixa as crianças surdas sem entender e se apropriar daquilo que faz parte de seu dia a dia.

Vale lembrar ainda que tais crianças não recebem estímulos, que as levem a algumas descobertas ou que causem inquietudes, no período em que estão fora da escola. É por isso que Slomski (2019) chama atenção para o fato de que crianças surdas, nascidas em lares ouvintes, vivem em uma situação de isolamento linguístico, pois não partilham de um ambiente com interação espontânea em uma língua comum.

A educação de surdos deve partir dessa realidade, o que revela ainda mais sua importância na vida escolar dessas crianças, e difere tanto as ações desse grupo do Pibid em

relação aos demais no que concerne a organização de ambientes sociolinguísticos e educacionais apropriados.

Nesse contexto, os alunos do Pibid puderam cotidianamente, entre os anos 2018 e 2019, ao longo de três semestres consecutivos, deparar-se com situações pedagógicas que os levaram a se aprofundar na realidade da educação de surdos, ajudando-os a enxergar a complexidade de se garantir os direitos de aprendizagem de crianças surdas e a atender as especificidades de uma língua com circulação restrita em nossa sociedade.

Como um recorte dessa proposta formativa, este texto analisa as experiências do grupo Pibid que, no segundo semestre de 2018, desenvolveu ações pedagógicas na área de ciências em uma das turmas formadas por alunos surdos.

A Organização do Grupo Pibid que Atuou nas Turmas Bilíngues

O trabalho realizado pelo grupo Pibid, nas duas turmas bilíngues, fez parte do, subprojeto Pedagogia que, implementado nos anos de 2018 e 2019, tematizava a alfabetização científica de crianças surdas e ouvintes, em especial daquelas matriculadas na Educação Infantil, assumindo-se o ensino de ciências naturais como ênfase da formação dos futuros pedagogos. Especificamente sobre a educação de crianças surdas, o subprojeto considerava que o trabalho pedagógico com o conhecimento científico requeria uma abordagem interdisciplinar que resgatasse a trajetória específica dessas crianças com aquisição tardia de sua primeira língua.

Assim sendo, as práticas nas turmas bilíngues priorizaram o ensino de ciências, e tinham como foco o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações pedagógicas, tendo a Libras como língua de instrução.

Ao planejar as intervenções, os bolsistas precisavam refletir sobre a comunidade e a cultura surdas, elaborando atividades que, em sua base, tivessem as especificidades desse público contempladas, contrapondo-se a um cenário pensado exclusivamente para alunos ouvintes e que fossem simplesmente interpretadas do Português para a Libras. Era preciso planejar intervenções, que considerassem as particularidades dos alunos surdos, a serem mediadas em uma língua, ainda não dominada pela maioria dos integrantes do Pibid.

A equipe do Pibid, que atuou na escola bilíngue, a cada semestre era formada pelo número de 7 a 10 licenciandos do curso de Pedagogia, uma mestranda do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e duas professoras que são autoras deste texto. Uma das

professoras era regente de uma das turmas e atuava como supervisora do grupo e a outra era professora pesquisadora da Unifesp e exercia o papel de coordenadora de área no âmbito do programa.

Os estudantes participantes do Pibid cursavam o primeiro ou segundo ano do curso de Pedagogia. Além disso, com exceção de um aluno, que era estagiário em uma das turmas bilíngues da escola-campo, todos estavam tendo suas primeiras vivências com alunos surdos e com a Libras. No segundo ano de atuação no grupo, dois estudantes passaram a realizar cursos externos para o aprendizado dessa língua. Como apoio às iniciativas do Pibid, principalmente nas mediações diretas com as crianças surdas, dois outros licenciandos e uma mestranda fluente em Libras passaram a compor o grupo.

Para oportunizar o planejamento das ações pedagógicas, eram organizadas reuniões na Unifesp com duração de 1h30min em dois dias da semana com a equipe, a fim de se discutir as especificidades da atuação do docente em classes bilíngues para crianças surdas. Em um desses dias da semana, o direcionamento das ações formativas era realizado pela articulação das professoras supervisora e coordenadora de área. No outro dia, os licenciandos e a mestranda davam seguimento ao planejamento das práticas em ciências e produziam os materiais didáticos.

Articuladamente ao processo de planejamento das ações pedagógicas, que também aconteciam nas reuniões na Unifesp, foram organizadas visitas individuais à escola, para que os graduandos observassem a dinâmica das turmas em sala de aula de maneira a contribuírem nos momentos de planejamento das intervenções.

Essa estratégia foi de grande importância para o estudo pois, como as visitas eram semanais, a cada reunião, o graduando, que havia ido fazer a observação naquela semana, costumava trazer aspectos que sugeriam e conduziam mudanças no planejamento da intervenção organizada, o que foi muito positivo, já que as reflexões teóricas realizadas nas reuniões eram materializadas.

A estratégia de observação foi de fato pertinente, já que a maior parte dos graduandos ainda não tinha tido contato com nenhuma pessoa surda, e, por isso, ainda apresentava uma visão superficial e fantasiosa sobre como deveria ser a sua educação. Após as primeiras observações, ao elaborar as atividades, houve uma preocupação em desmistificar aspectos da língua de sinais, levando os graduandos a perceberem a necessidade de terem uma aproximação com essa língua para a interação direta com as crianças.

Além de estudarem a Libras por meio de histórias infantis apresentadas às crianças, a língua era vivenciada em situações de trocas entre membros da equipe a partir dos saberes temáticos priorizados em cada intervenção. Era o objetivo que, quando acontecesse uma comunicação real com os alunos surdos, eles poderiam utilizar a Libras em diálogos mais espontâneos.

Parte das reuniões de planejamento na Unifesp foi destinada ao estudo de quem são os surdos e como eles aprendem, mediante reflexões sobre as particularidades inerentes a esse campo da educação.

Durante o planejamento das intervenções, realizado na Unifesp, eram analisadas e discutidas as observações e ações pedagógicas já realizadas pela equipe. Tais práticas eram compreendidas na perspectiva de uma reflexão-crítica, fomentada por uma análise da realidade social e pelo “recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade” (Pimenta & Lima, 2010, p. 54).

Assim, o conhecimento e a interpretação desse real permitiam aos graduandos definir coletivamente o ponto de partida das atividades seguintes. As práticas do grupo nasciam de uma postura crítico-reflexiva quando debruçavam-se na análise do trabalho das docentes das turmas e de suas próprias intervenções para “[...] poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (André, 2016, p. 19).

Para que o processo do Pibid fosse registrado, foi proposta a criação de um diário de campo on-line, em formato de blog, com o propósito de ampliar as discussões coletivas sobre o fazer pedagógico das intervenções, contendo os registros e as reflexões das ações de todos os integrantes do grupo – bolsistas e voluntários, assim como as mediações da supervisora do grupo e da coordenadora de área. Essa ferramenta teve um papel muito importante no processo de evolução do grupo Pibid, pois concedia a ampliação dos momentos de discussão.

Além dessa ferramenta, todas as intervenções foram registradas com fotos e filmagens, tornando possível analisar as reações e os comentários das crianças, que poderiam ter passado despercebidos durante as atividades. Tal registro ainda se mostrou valioso para avaliar o que foi realizado, assim como para encontrar pistas para as próximas ações com as crianças.

As intervenções elaboradas pelo grupo Pibid tiveram como base um planejamento previsto para cada semestre, elaborado pelas professoras regentes das turmas, trazendo recursos e estratégias para enriquecer ainda mais os temas trabalhados.

Com a participação da supervisora e professora regente de uma das turmas nas reuniões, para compartilhar as experiências das aulas e trazer informações sobre as crianças, foram organizados e decididos os saberes que seriam trabalhados durante as intervenções.

As demais professoras das turmas – cada turma contava com duas docentes – passavam as informações sobre seus alunos e as propostas de trabalho para a supervisora. Durante as intervenções, elas apoiavam os licenciandos, auxiliando-os em incompreensões nas situações de trocas, redirecionando-os nas práticas e até mesmo fazendo diálogos com os alunos surdos, anteriores ou posteriores às intervenções, que articulassem as ações em curso nas turmas.

Além da atuação da supervisora nas reuniões da Unifesp, contando com a presença da coordenadora desse grupo do Pibid, reflexões teórico-práticas foram conduzidas para embasar e amadurecer os planejamentos.

No primeiro semestre de atuação do grupo, as ações pedagógicas em ambas as turmas integraram o projeto desenvolvido pela professora supervisora do Pibid, que objetivava conscientizar os educandos sobre as desigualdades que a má distribuição de alimentos provocava e sobre a importância do não desperdício.

Já no segundo semestre, as ações pedagógicas enfatizaram o estudo da astronomia nas duas turmas, que foi conduzido por uma mestranda do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Unifesp.

No terceiro semestre, a turma da manhã teve como conteúdo a fauna brasileira, e, a turma do período intermediário, a identidade da criança surda, tema que foi explorado no mês de comemoração aos surdos.

As Vivências Formativas Colaborativas do Pibid nas Turmas Bilíngues

Fazendo uma espécie de recorte da experiência dos integrantes do Pibid, serão apresentadas vivências na turma de alunos surdos do período intermediário, cuja supervisora do grupo atuava como professora regente.

Tendo como referência o primeiro semestre de atuação do grupo, que aconteceu no segundo semestre de 2018, será relatada uma sequência de atividades que foi desencadeada

pelo projeto “Desperdício de alimentos”, e que culminou em sua apresentação no evento realizado pelo município de Guarulhos denominado “Semana do conhecimento” que tematizava a “Ciência para a diminuição de desigualdades”.

Com as práticas de ensino da professora regente, sustentadas por projetos no referido semestre, era possível oportunizar aos licenciandos uma aprendizagem sobre a docência que priorizasse o que era a principal base de sustentação do grupo: o exercício de práticas colaborativas de formação docente inicial e continuada e de trabalho com alunos surdos em turmas bilíngues.

A colaboração exercida entre os professores da escola e da universidade, alunos-professores e alunos surdos participantes do Pibid é compreendida a partir do que propõe Mendes (2008). Para a autora, a atuação colaborativa envolve duas ou mais pessoas trabalhando juntas, em um planejamento para resolução de problemas a fim de alcançar resultados desejados. “Trata-se de um estilo para interação direta entre pelo menos duas partes iguais, voluntariamente engajadas na decisão de compartilhar e trabalhar para um objetivo comum” (Mendes, 2008, p. 106).

Conforme abordado nos estudos de Pimenta e Lima (2010, p. 220), projetos como este permitiram ligar dois componentes essenciais: “a questão educativa e o trabalho conjunto”. Essa forma de trabalho reduziu distanciamentos entre as diferentes áreas de conhecimento que integram o currículo escolar e uniu a equipe da escola (professores e demais servidores) e os licenciandos acolhidos em um trabalho comum conduzido, em resposta às demandas dos alunos surdos, da comunidade e do sistema de ensino – todas articuladas pelo currículo, tal como na proposta municipal para o semestre “Ciência para a diminuição de desigualdades”. Sendo assim, compreende-se o projeto desenvolvido pelo grupo Pibid como um caminho teórico-metodológico de mão dupla: de formação docente e de toda a comunidade escolar.

Pimenta e Lima (2010), que defendem a realização de atividades de iniciação à docência na forma de projetos – de estágios, especificamente, pontuam o seguinte:

A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram; uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação (Pimenta & Lima, 2010, p. 228).

Com esse entendimento, os primeiros passos do grupo Pibid que atuou nas turmas bilíngues giraram em torno de uma contextualização do campo, a fim de se obter informações prévias sobre a escola, a educação bilíngue no município, as dinâmicas das turmas bilíngues, os alunos surdos, o projeto do semestre iniciado em uma das turmas, os conhecimentos prévios das crianças e os saberes que precisavam ser trabalhados. Para isso, o grupo contou com dados diversos e detalhados propiciados pela professora regente, bem como as observações realizadas com a turma. Ao longo do segundo semestre de 2018, primeiro ano de vivências dos alunos do Pibid com a turma, foram realizadas três intervenções na escola.

A primeira intervenção objetivou promover um acolhimento entre os graduandos e os alunos surdos, a fim de que ambas as partes se percebessem em seus papéis nas ações, utilizando a literatura como recurso para introduzir a aprendizagem sobre o tema – o não desperdício de alimentos.

A segunda intervenção deu continuidade ao trabalho a partir da história apresentada no encontro anterior, explorando o que havia sido assimilado sobre o tema e a comunicação com a turma, por meio da proposição de uma brincadeira.

Para finalizar as intervenções do semestre, foram propostas atividades que permitissem aos alunos surdos uma participação mais ativa, introduzindo uma nova história infantil. No início do trabalho do grupo, com base nos relatos da professora regente e nas observações dos graduandos, foi possível identificar que as crianças apresentavam grande interesse pela literatura infantil. Com essa constatação, o grupo decidiu abordar o tema, levando uma dramatização da história “Sopa de pedras”, de Bia Bedran.

O planejamento da primeira intervenção iniciou um processo de amadurecimento nos licenciandos, que precisavam colocar em prática o que tinham estudado nas reuniões, de maneira que contemplassem as particularidades da educação de alunos surdos.

Para essa intervenção, os graduandos necessitaram voltar sua atenção para o aprendizado da Libras, língua na qual seria apresentado todo enredo da história, e buscar estratégias e recursos para encená-la de modo a despertar o interesse das crianças.

Partindo da história, os graduandos ainda puderam perceber a diferença dos aspectos gramaticais da língua de sinais em relação ao português, assim como a importância das informações visuais – como escolha do figurino e objetos do cenário, atentando-se para particularidades do trabalho pedagógico com alunos surdos.

Com essa intervenção, os licenciandos aprenderam a reconhecer e analisar os processos culturais que decorriam das propostas observadas e desenvolvidas por eles próprios. Caminhava-se na perspectiva de reconhecer que diferença está no chão da escola, mas precisava “ser identificada, revelada, valorizada”. Tratava-se de “dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (Candau, 2013, p. 13).

Outro aspecto que foi abordado durante as reuniões diz respeito à necessidade de os graduandos contextualizarem a história e até mesmo de apresentar às crianças os legumes que seriam utilizados na dramatização. Grande parte delas não conhecia os sinais desses alimentos, e sequer os tinha experimentado. Desse modo, antes da dramatização, foi realizada uma roda de conversa para introduzir o tema às crianças.

Durante a ação pedagógica, as crianças ficaram maravilhadas e empolgadas com a história, e a introdução foi importante para significar os legumes que seriam utilizados. No momento da dramatização, as crianças se mostraram participativas, intervindo com a correção de alguma configuração de mão mal realizada na fala dos graduandos e até mesmo interferindo na história, dando informações e sugerindo novos rumos.

As crianças também demonstraram grande interesse em recontar a história, escolhendo os personagens que queriam encenar, solicitando os figurinos e posicionando-se para iniciar o reconto. Nessa atividade, foi notável a atenção das crianças durante a dramatização, pois elas incorporaram com grande detalhamento os personagens em cena, as expressões não manuais destacavam-se nesse sentido.

Importante ressaltar que, entre a turma, havia duas crianças que, além de serem surdas, apresentavam deficiência intelectual e motora, e, por isso, não se comunicavam por meio da Libras. Ainda assim, elas participaram do reconto colocando na panela os legumes que faziam parte do enredo, assim como se posicionando junto aos seus colegas.

Trazer a literatura, para apresentar um novo saber relacionado ao tema planejado, possibilitou ao grupo levar às crianças informações “[...] mais precisas, ajudando-as na interpretação e na identificação do mundo que a cerca” (Garrutti-Lourenço et al., 2017, p. 76). Além disso, vale destacar que o “acesso à literatura infantil constitui oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que à criança deve ser apresentado desde a mais tenra idade” (Garrutti-Lourenço et al., 2017, p. 75).

As respostas das crianças foram importantes para os integrantes do Pibid se sentirem mais à vontade durante a interação, pois todos se mostravam apreensivos antes do início da atividade.

Na reunião posterior a essa intervenção, foi realizada uma avaliação da experiência, no sentido de, como refere Candau (2013), ponderar os acertos e analisar o que era preciso modificar para seguir com o planejamento das demais ações pedagógicas.

Os próprios graduandos perceberam que o conhecimento da língua deveria ser explorado com mais atenção, mas sem utilizá-la de maneira decorada e mecânica. As trocas e os esclarecimentos das atividades aconteciam por parte dos licenciandos com certa fluência na Libras, pois contavam com o suporte da professora regente da sala para garantir que houvesse o entendimento por parte das crianças. Tal necessidade levou os alunos-professores a perceberem a emergência do conhecimento da Libras, já que o ensino pressupõe uma língua comum na relação professor-aluno(s).

Outro ponto avaliado durante a reunião foi que, para que a comunicação e o ensino se efetivassem, seria necessário algo que foi apontado pela professora regente da turma e acordado por todos os graduandos: deveriam dar mais atenção às respostas das crianças. Cada ação tinha que derivar do cotidiano da sala de aula e das transformações que nele se objetivava, de maneira a se construir uma ligação entre: “professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico” (Azzi, 2005, p. 47).

A avaliação da primeira intervenção acentuou o senso de urgência dos integrantes do Pibid em relação a como se comunicar com os alunos. Com isso, ficou evidente a importância de todos se dedicarem ao estudo da língua, bem como de usarem diversos recursos visuais, sempre com imagens nítidas e de fácil compreensão.

A exploração de imagens no cotidiano, ao que complementa Lebedeff (2017), insere-se no contexto do letramento visual, de uma leitura e interpretação de tudo o que se vê, e da linguagem visual, numa significação que se dá no uso da linguagem verbal, no caso dos surdos, da Libras.

Corroborando o entendimento da autora, constatou-se que o uso de tal recurso permitiu que os alunos surdos e licenciandos, por meio da visualização e com o uso da linguagem verbal, conseguissem se expressar melhor sobre o que foi abordado. Com isso, os graduandos puderam compreender os aspectos que são indispensáveis no trabalho com essas crianças. Por fim, durante a reunião com o grupo, ponderou-se que os momentos de planejamento deveriam ser considerados com ainda mais seriedade e comprometimento.

Ao fim dessa intervenção sobre a dramatização, a professora regente utilizou as lacunas deixadas, por causa das barreiras relativas à comunicação, para explorar o objetivo da atividade, ou seja, certificar-se de que as crianças perceberam a importância do não desperdício de alimentos.

Em roda de conversa, professora e alunos lembraram a esperteza de um dos personagens da história, o fazendeiro, e refletiram sobre como os alimentos, que não iriam fazer falta para os vizinhos, ajudaram o homem a se alimentar. Para complementar a atividade, também foram mostradas imagens de povos que residiam em regiões com alimentos mais escassos. Após as discussões, foram produzidos cartazes com imagens para que os alunos pudessem expor e explicar para as demais crianças e professores o que haviam aprendido.

Um dos resultados dessa sequência de atividades foi observado na atitude das crianças no refeitório da escola durante a refeição. Assim como conversado em sala de aula com a professora, as crianças começaram a sinalizar para a merendeira a quantidade de comida a ser colocada no prato, para não haver desperdício.

Para a segunda intervenção, o grupo decidiu dar continuidade à primeira. Tendo como ponto de partida os elementos utilizados na dramatização da história “Sopa de pedra” – no caso os vegetais, os licenciandos sondaram o que as crianças se apropriaram do enredo da história e o que aprenderam sobre ela. Em seguida, eles proporcionaram momentos de brincadeiras, que envolvessem particularidades da cultura surda.

De acordo com Quadros (2015), o bilinguismo pressupõe, também, a necessidade da descoberta de um mundo visuoespacial e dos vieses das culturas e identidades¹⁵ que se entrecruzam no compartilhamento das línguas em questão, a Libras e o português.

Sendo assim, ainda na segunda intervenção, os alunos-professores trouxeram o jogo “Vegetal quente”, inspirado na brincadeira tradicional “Batata quente”. No entanto, aspectos inerentes à cultura surda foram considerados para tornar a brincadeira acessível e significativa para as crianças. Dessa maneira, em vez de cantar e dar oralmente o comando de “queimou” para descobrir quem sairia da brincadeira, a organização se deu de forma em que um aluno escolhido, e que tinha os olhos vendados, deveria fazer o sinal de “fogo” quando quisesse parar a brincadeira e constatar qual colega sairia naquela rodada.

¹⁵ A cultura e a identidade surdas são retratadas como sendo um campo em que são produzidos diferentes sujeitos e identidades. Segundo Kraemer (2012, p. 141-142), “as identidades dos sujeitos são múltiplas, e em função das variadas posições assumidas por cada um se elabora um processo de identificação próprio a cada sujeito”.

Essa ação proporcionou momentos de descontração entre os graduandos e as crianças que, por meio da brincadeira, puderam interagir mais livremente. Além disso, a brincadeira permitiu que a comunicação entre ambos fosse mais fluente.

O brincar é essencial para o processo de significação do mundo e possibilita que as crianças construam experiências acerca da realidade e das relações entre pares. Borba (2009) entende a brincadeira como um fenômeno de cultura, já que ela permite que as crianças se apropriem dos conhecimentos e artefatos construídos pelas ações humanas em seu contexto histórico, representando suas interpretações e criando suas próprias experiências.

Pensando no contexto da educação bilíngue, o brincar tem, além de toda a importância já citada, um papel de destaque, já que por meio da brincadeira podemos mediar o entendimento entre as crianças surdas e o mundo em que elas vivem.

Ademais, trabalhando com o imaginário, é possível explorar a aquisição e o desenvolvimento da Libras de maneira que, em uma perspectiva lúdica, seja oportunizada a construção de aprendizagens que desenvolvam nas crianças o sentimento de pertencimento ao contexto social em que estão inseridas. Conforme Góes (2002, p. 37), “[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro”.

Proporcionar às crianças surdas um brincar que seja mediado e compartilhado em sua primeira língua ajuda a favorecer momentos ainda mais enriquecedores já que permitem o exercício da linguagem. Em concordância com Gesueli (2006, p. 280), vale frisar que:

A linguagem terá papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem.

Na reunião de avaliação da segunda intervenção, os êxitos e as dificuldades foram pontuados e discutidos, a fim de melhorar a proposta da próxima intervenção.

Dentre os êxitos, além da melhoria na comunicação, pode-se citar a organização do tempo para cada atividade, que foi conduzida de maneira mais acertada, assim como o envolvimento dos discentes entre si, que se tornou perceptível pela forma que eles se empenharam para desenvolver as atividades do dia.

Em relação às dificuldades, destaca-se o processo de mediação realizado com as crianças, já que a turma contava com crianças de idades variadas, além de dois educandos, que, por também apresentarem deficiências intelectual e motora, requeriam mediações diferenciadas para participar das atividades, o que não foi previamente planejado pelos graduandos.

Ainda em relação à intervenção sobre os vegetais, no dia seguinte, a professora regente, a fim de ressaltar a importância do aproveitamento dos alimentos e de se ter uma alimentação saudável, propôs em sala de aula a construção de uma atividade inspirada na pirâmide alimentar, na qual as crianças, utilizando encartes de supermercado, tinham que separar os alimentos em três categorias: “saudáveis”, o que se pode “comer às vezes” e o que se deve “evitar”.

Durante essa construção, foram discutidos como seus alimentos preferidos deveriam ser consumidos com cautela, e que ingerir alimentos saudáveis não significava a proibição de comer o que eles mais gostavam. Nessa dinâmica, as crianças também tiveram a oportunidade de conversar com duas das cozinheiras da escola contando com a interpretação da professora, que, por sua vez, mostraram os alimentos disponíveis na cozinha e os que seriam utilizados para fazer a merenda do dia.

Após esse trabalho, as crianças começaram a experimentar as saladas e os legumes que eram servidos na merenda. Além disso, ficou acordado com as cozinheiras que elas deveriam servir um pouco dos vegetais para as crianças experimentarem e, caso gostassem, teriam a opção de repetir, dando assim uma escolha ao aluno.

Com essa intervenção, foi possível enxergar o exercício de práticas colaborativas entre professora regente, licenciandos e comunidade escolar rumo a uma formação coletiva ao longo do semestre, o que é referido por Pimenta e Lima (2010, p. 229) como “coletividade de formação”.

Neste trabalho, também se destacou o envolvimento de outros servidores da unidade escolar e dos aprendizados cooperativos em construção pelas crianças surdas. A cada passo, as práticas buscavam sustentação no respeito ao outro, começando pelo não desperdício de alimentos.

Para a última intervenção, que fecharia o tema “Desperdício de alimentos”, os alunos-professores propiciaram uma vivência com o rabanete, um legume não tão comum na dieta alimentar das crianças. Com isso, foi introduzida a importância do senso de coletividade a partir da encenação do livro “O grande rabanete” de Belinky (1999).

As atividades do dia tiveram continuidade com uma roda de conversa sobre a história, a degustação do legume, a brincadeira “Vegetal quente” e o reconto da história pelas crianças.

O momento da roda foi organizado com o objetivo de levar as crianças a identificarem a cor do rabanete e a sinalizarem se havia algum personagem mais forte na história. Embora as crianças tivessem identificado diferentes cores para o rabanete, como roxo, vermelho e rosa, tal aspecto não foi esclarecido pelos graduandos. Aos alunos, também foi questionado se o ratinho era o personagem mais forte da história, e a resposta afirmativa por parte de algumas crianças indicou que a dinâmica não tinha sido suficiente para o esclarecimento da força somada pelos personagens ao puxarem o rabanete. Isto é, nos dois objetivos definidos para a roda, os alunos não encontraram pistas suficientes para identificar os saberes implícitos nos questionamentos.

A limitação do conhecimento de Libras por todos os integrantes do Pibid dificultou que percebessem as incompreensões das crianças durante a ação. Outro fator relacionado é que, estando o grupo em suas primeiras experiências com as crianças, o imprevisto ainda não era concebido como possível; era preciso seguir com o planejado. Desse modo, mesmo as respostas não sendo aquelas previstas, outras possibilidades não foram pensadas durante a ação. A continuidade da jornada de iniciação à docência do grupo precisava conceder espaço para que as experiências com as crianças permitissem considerar “o imprevisto previsto” (Bufalo, 1999) nas práticas pedagógicas. Um espaço onde o imprevisto previsto se abria para o inusitado, o inesperado, e que mostrasse as múltiplas e complexas relações, que envolvem o processo educativo com crianças.

No dia seguinte, tendo em vista as incompreensões das crianças, a professora regente e supervisora do Pibid forneceu condições para que as crianças compreendessem a mensagem central da narrativa do rabanete, apontando as ações que pareciam não estar claras sobre o significado que deveria ser passado. Ela dialogou sobre as práticas realizadas em sala de aula a fim de atingir a atenção e entendimento dos alunos surdos, e de modo que os integrantes do Pibid visualizassem uma dinâmica possível para esclarecimento de uma das dúvidas reveladas pela turma.

Para tanto, a professora regente, ao receber a indicação de um dos alunos de que o ratinho era o personagem mais forte, decidiu convidá-lo a puxar, com uma corda, um dos integrantes do Pibid, também estagiário da turma. Não obtendo sucesso na atividade, cada

colega foi sendo chamado, um a um, para ajudar a puxar o estagiário, até que, juntos, os alunos conseguissem deslocá-lo de sua posição inicial.

Conforme exemplo acima, ficou evidente que foi a ação de puxar um adulto que forneceu subsídios suficientes para as crianças entenderem o sentido de coletividade expresso na narrativa; aqui, evidenciou-se também que a observância desse momento por parte do estagiário e de outra integrante do grupo, que foi problematizado junto a equipe no diário de campo e em reuniões na Unifesp, forneceu subsídios para que eles compreendessem a estreita articulação no fazer docente: o planejar, o agir e o avaliar.

Até a terceira intervenção com as crianças surdas, o grupo apresentou intensas dificuldades no aprendizado do saber e fazer docente. Isso em razão de estarem no primeiro ou segundo ano do curso de Pedagogia e do seu conhecimento inicial em Libras, sobre práticas pedagógicas com crianças e com foco na educação de surdos. Neste projeto, constatou-se que a privação linguística vinha da parte dos licenciandos, o que impactava no modo como cada um se relacionava com as crianças e significava as experiências pedagógicas.

Já no que se refere aos integrantes do grupo que tinham fluência na Libras e conhecimento na educação de surdos, todos compartilharam com os demais licenciandos os conteúdos das trocas entre crianças surdas e adultos em cena. Da parte daqueles que tinham as primeiras vivências com crianças surdas no semestre, havia uma intensa mobilização para que eles conseguissem estabelecer trocas com as crianças e apresentar dramatizações de histórias que considerassem as particularidades da turma. Por fim, da parte de todos os integrantes do grupo, plantou-se a necessidade de cada um continuar a formação na Libras e no campo da educação bilíngue.

A escolha metodológica de trabalhar por projetos na classe bilíngue no Pibid, com a perspectiva de uma “comunidade de formação”, possibilitou aos aprendizes da docência identificar conhecimentos importantes sobre sua área de atuação.

Considerações Finais

Com este projeto, foi possível concluir que ainda há muito a se estudar e refletir sobre o aprendizado da Libras, a educação bilíngue e a cultura surda pelos graduandos. Além disso, ficou evidente a importância de se pensar em metodologias cada vez mais próximas das necessidades reveladas pelos alunos surdos. Contudo, a experiência de contar com o

Pibid, na prática pedagógica em uma sala bilíngue, trouxe contribuições para todos os envolvidos no projeto.

Os alunos surdos que participaram da proposta do Pibid apresentaram grandes avanços por contarem com o envolvimento de mais interlocutores em sua rotina escolar. Além dos saberes e conteúdos trabalhados, que ampliaram o conhecimento e a visão de mundo da turma, as atividades estimularam o empoderamento, já que, como citado antes, essas crianças têm mais oportunidades de se comunicar por meio da Libras no ambiente escolar.

Assim, os alunos puderam contar com mais pessoas que intencionavam comunicar-se em sua primeira língua, e que buscavam um entendimento da cultura surda, fazendo com que eles se sentissem mais pertencentes à sociedade. De modo geral, a atuação colaborativa entre o Pibid e a escola oportunizou que as crianças surdas construíssem conceitos significativos para suas vidas cotidianas.

A ludicidade, a visualidade e as interações dialógicas, planejadas e discutidas pelo grupo de graduandos, levaram as crianças a se apropriarem de conhecimentos importantes, como distribuição e desperdício de alimentos, assim como a necessidade de uma alimentação saudável.

Já para os graduandos do grupo Pibid, essa atuação enriqueceu sua jornada acadêmica, possibilitando que eles construíssem seus conhecimentos acerca do saber e fazer docente, com foco na educação de surdos, mediante vivências práticas que revelaram a complexidade dessa modalidade.

Tal experiência também lhes proporcionou uma compreensão da exigência de se buscar continuamente um aprofundamento teórico-prático em sua formação, a fim de que a interação, entre ambas as dimensões da atuação do professor, possibilite ricas contribuições a todos os envolvidos.

Referências

- Andre, M. (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In M. Andre (Org.), *Práticas inovadoras na formação de professores*, (pp.17-34). Editora Papirus.
- Azzi, S. (2005). Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta et al. (Orgs.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*, (4ª ed., pp.35-60). Editora Cortez.

- Belinky, T. (1999). *O grande rabanete* (2ª ed.). Editora Moderna.
- Borba, A. M. (2009). A brincadeira como experiência de cultura. In P. Corsino (Org.), *Educação infantil: Cotidiano e políticas*, (pp. 65-74). Autores Associados.
- Decreto nº 5.626, de 23 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.
- Bufalo, J. M. P. (1999). O imprevisto previsto. *Pro-Posições*, 10(1).
- Candau, V. M. (2013). Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In V. M. Candau (Org.), *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*, (pp. 13-38). Editora Vozes.
- Garrutti-Lourenço, E. A. (2017). Contação de histórias para crianças ouvintes e surdas. In E. A. Garrutti-Lourenço (Coord.), *Educação bilíngue para surdos*, (pp.73-86). Editora Alameda.
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua(gem) e identidade: A surdez em questão. *Educação e sociedade*, 27(94), 277-290.
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação*, (3ª ed.). Autores Associados.
- Kraemer, G. M. (2012). Identidade e cultura surda. In M. C. Lopes (Org.), *Cultura surda e Libras* (pp. 138-53). Editora Unisinos.
- Lebedeff, T. B. (2017). O povo do olho: Uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In T. B. Lebedeff (Org.), *Letramento visual e surdez*, (pp. 226-51). Editora Wak.
- Lei n. 7.795, de 20 de dezembro de 2019 que *dispõe sobre criação de Classes de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino*. <https://www.guarulhos.sp.gov.br/07795lei.pdf>.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*, (2ª ed.). Editora Cortez.
- Mendes, E. G. (2008). Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática*, (pp. 92-112). Junqueira & Marin.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência* (5ª ed.). Editora Cortez.
- Quadros, R. M. (2015). O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In A. C. B. Lodi, A. D. B. Melo & E. Fernandes (Orgs.), *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (pp. 187-200). Editora Mediação.
- Slomski, V. G. (2019). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas* (3ª ed. reimpr.). Editora Juruá.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

A Collaborative Acting between School and University: The Formative Experience in Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship in Bilingual Classes of Deaf Students

Abstract

With the growing demand for the deaf students education, as well as the need for basic and continuous training for student-teachers and teachers of a university to create learning environments in the context of bilingual education for deaf students, this report presents and analyzes a formative and collaborative proposal, developed within the scope of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship, Pibid in Brazil, of a working group that implemented immersion actions and educational practices with deaf students from a bilingual school in the city of Guarulhos. It was the group's objective that pedagogues, in their initial training process, understood implicit issues in teaching deaf students. In weekly meetings that took place at the university, the Pibid area coordinator, also a professor at the university, and the program supervisor, also a teacher at the bilingual school, organized training moments with student-teachers that involved theoretical and practical studies and interventions with deaf students. The formative proposal revealed that student-teachers began to problematize issues concerning the education of deaf students, surpassing the knowledge of linguistic specificities and approaching the particularities inherent to bilingual pedagogical practices.

Keywords: students deaf, bilingual education, teacher training

Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual

Márcia Pereira de Carvalho

Mestrado em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Docente
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
(SEDUC)

[M marciapereiradecarvalho@gmail.com](mailto:marciapereiradecarvalho@gmail.com)

[ID https://orcid.org/0000-0002-7554-9765](https://orcid.org/0000-0002-7554-9765)

Sueli Salles Fidalgo

Doutorado em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Docente
Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

[M susadalgo@gmail.com](mailto:susadalgo@gmail.com)

[ID https://orcid.org/0000-0001-6533-2346](https://orcid.org/0000-0001-6533-2346)

Valéria Nunes da Cruz

Ensino Médio
Escola Estadual José Sérgio Pereira
(SESSP)

[M valerianunes247@gmail.com](mailto:valerianunes247@gmail.com)

[ID https://orcid.org/0000-0002-1538-1673](https://orcid.org/0000-0002-1538-1673)

Recebido em 10/02/2022

Aceito em 15/08/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2148>

Resumo

Desenvolvido como parte dos trabalhos dos grupos de pesquisa ISEF – Inclusão Social-Educacional e Formação – e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais credenciados no CNPq, sendo o primeiro certificado pela Unifesp e o segundo pela PUC-SP, o presente texto relata uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio que conta com a coorientação de uma professora da Unifesp e uma professora de escola pública situada no município de Itapevi, ambas participantes, juntamente com uma estudante de Ensino Médio – Bolsista de Iniciação Científica da Unifesp no projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa*, que é desenvolvido como parte do Programa de Extensão *Formação Linguístico-Didática Contínua de Professores*. O trabalho aqui relatado segue o arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e uma perspectiva crítica de formação docente.

Palavras-chave: formação de professores na escola pública, ensino-aprendizagem de língua inglesa, inglês para leitura, deficiência intelectual, pesquisa crítica de colaboração

Introdução

O presente texto relata uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio (ICEM) que conta com a co-supervisão de uma professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e uma professora de uma escola pública situada no município de Itapevi, ambas participantes, juntamente com uma estudante de Ensino Médio, bolsista de IC (Iniciação Científica) do projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa* que, por sua vez, está inserido em um Programa de Extensão intitulado *Formação Linguístico-Didática Contínua de Professores*¹⁶, desenvolvido na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A ICEM (ou, no nosso caso, a ICEMTI como a chamamos: Iniciação Científica de Ensino Médio: Todos pela Inclusão) visa a transformação da sociedade por meio da ciência utilizada a serviço da inclusão social-escolar (Fidalgo, 2006, 2018). Os projetos de extensão universitária são comumente inspirados em pesquisas científicas que, na prática, respondem às demandas sociais do entorno da Universidade¹⁷ por meio da formação de estudantes e do estabelecimento de parcerias entre universidades e outras instituições. Podem ser, como no caso do projeto e do programa aos quais nos referimos aqui, desenvolvidos em escolas, dessa forma promovendo a formação docente e a formação dos pesquisadores. Nossa compreensão é de que as práticas de interlocução entre universidade e comunidade são constituídas de forma dialógica, ou seja, por meio da interdisciplinaridade, da interprofissionalidade e de constantes trocas entre ensino e pesquisa.

Em termos financeiros e institucionais, a ICEM é fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UNIFESP). Para essa universidade, o programa de bolsas para o Ensino Médio objetiva “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais [...]” por meio de parcerias entre estudantes do ensino básico e profissionais da rede pública orientados por pesquisadores qualificados do ensino superior¹⁸.

¹⁶ Projeto e Programa são coordenados pela Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo, da Universidade Federal de São Paulo.

¹⁷ No nosso caso, ampliamos a ideia de “entorno” visto que a escola em que o projeto se desenvolve fica em outro município e dista da Unifesp cerca de 54 quilômetros.

¹⁸ Recuperado de <https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/> em fevereiro de 2020.

Como o título do projeto indica, a ICEMTI tem duas propostas: (1) a formação de uma estudante de EM, bolsista de IC, para ensinar os colegas a lerem textos em inglês (LI) por meio de técnicas diversas e (2) o ensino-aprendizagem (a formação leitora em LI) de dois estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio. Inicialmente, pensávamos em trabalhar por meio de estratégias de leitura, como *skimming*, *scanning*, *conhecimento prévio*, entre outros. No entanto, ao iniciarmos a produção de dados, verificamos que havia dificuldades por parte dos estudantes que lhes impediam o ensino-aprendizagem de leitura da forma pensada, visto que um deles ainda não é alfabetizado e apresenta dificuldades de comunicação como parte das características de sua deficiência. Portanto, a leitura em língua inglesa seria um passo além. Pensamos melhor: trabalharíamos, primeiramente, com a leitura do mundo (Freire, 1996), do cotidiano do aluno.

Nesse enquadre, esta ICEM propicia discussões sobre o trabalho de educação inclusiva como uma história de possibilidades (Freire, 1996) em uma escola no município de Itapevi. As discussões partilhadas pelas professoras orientadora e coorientadora e pela aluna de ICEM expandem-se em práticas possíveis de leitura do mundo e ensino-aprendizagem de LI no contraturno (das 17h40 às 18h40 uma vez por semana) para os dois alunos já mencionados.

A deficiência intelectual é, de acordo com Harris (2010) e Shalock *et al.* (2010), dos estados crônicos que podem limitar a participação do ser humano no mundo, a mais comum. Não vamos, aqui, tratar da tipologia ou dos níveis de deficiência intelectual, que podem variar bastante, inclusive aumentando ou até diminuindo ao longo dos anos, dependendo do papel assumido pela família e pela escola, ou seja, dependendo das interações sociais a que a pessoa com DI tem acesso. Autores como os já citados fazem essa discussão. Para Harris (2010), pessoas com deficiências leves podem se desenvolver a tal ponto em suas funções adaptativas durante o processo de escolarização que o diagnóstico de DI deixa de se aplicar a elas. Ele afirma que é importante saber que a deficiência não está estagnada porque isso:

demonstra que um bom programa escolar faz uma grande diferença; que o diagnóstico de deficiência intelectual não é só (ou não deve ser só) determinado pelo resultado do teste de QI, mas inclui a avaliação de problemas de adaptação que a pessoa pode ter em relação a experiências diárias [como as escolares, por exemplo], e demonstra ainda que o diagnóstico de DI pode mudar [para melhor] com o tempo devido às intervenções familiares e escolares (Harris, 2010, p. 33).

Esse ponto nos interessa bastante, considerando que o projeto aqui relatado é de formação docente, ou formação de uma futura professora, juntamente com a formação de professoras-pesquisadoras que, como muitos professores ao redor do mundo, têm sido desafiadas a trabalhar com alunos com deficiências diversas em suas salas de aula desde o final da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

Interessa-nos relatar o processo formativo em cadeia (talvez uma cadeia criativa, como definiria Liberali (2008), ou seja, uma aluna que forma outros alunos e é formada por uma professora – que é doutoranda – em formação com uma professora da Unifesp, que também ressignifica suas ações por meio das interações que ocorrem. No entanto, com vias a uma melhor compreensão sobre o caso aqui relatado, discutiremos um pouco sobre a deficiência intelectual para discutirmos a nossa metodologia de pesquisa e trabalho – suas bases teórico-paradigmáticas, alguns procedimentos mais importantes que foram seguidos e finalmente, analisar alguns dos dados produzidos nesse início de processo.

A Deficiência Intelectual e a Formação de Professores – Algumas Considerações

É importante ressaltar que, no Brasil, o professor de educação básica não tem a função de – e de fato, não deve – diagnosticar o aluno com deficiência. Isso difere um pouco de alguns países: segundo Harris (2010), o IDEA – *Individuals with Disabilities Education Act*,¹⁹ lei norte-americana que trata da educação de pessoas com deficiências, orientava há uma década atrás, que os educadores identificassem as crianças com deficiências e as encaminhassem aos serviços de apoio nos anos iniciais de escolarização, antes que essas crianças começassem a ter dificuldades mais sérias na escola, engrossando os números de crianças com o estigma de fracasso escolar. No Brasil, esse processo se estende pela falta de identificação na escola – resultando em alunos com DI, por exemplo, não alfabetizados no Ensino Médio.

Apesar de não diagnosticar a deficiência, é importante que o professor consiga identificar as dificuldades da criança na aula e pense em formas de ensinar. É nesse sentido que o projeto desenvolvido com a aluna-professora se organiza. Não nos é importante saber onde os alunos com deficiência “falham” e sim como o professor pode ensiná-lo, tendo por base os caminhos que esse aluno trilha para fazer sentido do mundo ao seu redor, ou seja,

¹⁹ Recuperado de <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/6> em fevereiro de 2020.

como ele aprende. Para Vygotsky (1929, p. 30): “Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares [...]ela se desenvolve de maneira diferente”.

Portanto, o mais importante é saber como a criança aprende. No entanto, para efeito de esclarecimento, discutiremos brevemente a deficiência intelectual, visto que os alunos com os quais a aluna-professora trabalhou têm laudos médicos de deficiências intelectuais.

Trata-se de uma condição crônica definida pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI - como *“um impedimento de longo prazo de natureza (...) intelectual (...), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir [a] participação plena e efetiva [do aluno] na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”* (Brasil, 2015). Dessa forma, exige um acompanhamento escolar diferenciado, que se dá por meio do levantamento de suas Necessidades Educacionais Específicas (NEEs²⁰).

Para a maioria dos autores que tratam da DI pela perspectiva médica, a pessoa com deficiência intelectual é a que apresenta um QI abaixo de 75 (Harris, 2010; Shalock et al., 2010; Rotta et al., 2016), podendo ser leve, moderada, grave ou profunda e manifestando-se com maior ou menor perdas nas habilidades de comunicação e sociais e até nos cuidados pessoais ou utilização de serviços (médico, educacional, entre outros).

Quanto maiores as dificuldades do aluno, maiores também os desafios do professor e, portanto, a necessidade de formá-lo. Sobre o acompanhamento das NEEs, Fidalgo e Magalhães (2017) argumentam que o contexto escolar necessita de formação para que seus participantes, em primeiro lugar, se apropriem de uma linguagem menos excludente e, em segundo lugar, saibam flexibilizar o material para que a compensação social (Vygotsky, 1931) possa ocorrer. Em relação ao primeiro ponto, a linguagem menos excludente, as autoras enfatizam que, ao reconhecer e discutir as NEEs, os participantes se apropriam das diversidades existentes no espaço escolar. Nessa direção, as pesquisadoras sugerem um processo de formação para aprender a ouvir, observar e desenvolver formas de convivência e exercício de equidade dentre os partícipes da escola. Defendem que, enquanto os professores forem formados pela ideia de que são o centro do processo de ensino-aprendizagem, os transmissores de conhecimento, não conseguirão perceber que, às vezes, são os próprios alunos ou seus cuidadores os pares mais experientes (Vygotsky, 1934) do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a criança com DI, por exemplo,

²⁰ Para entender a escolha pelo termo Necessidade Educacional Específica ver Fidalgo (2018) e Fidalgo e Magalhães (2017).

saberá melhor do que ninguém como ela aprende, visto que está há mais tempo convivendo com sua deficiência e vem desenvolvendo meios de internalizar o que acontece ao seu redor, apesar de nós talvez não entendermos esse processo. Se a criança/adolescente não conseguir verbalizar os caminhos que ele (a) traça para internalizar o que vivencia no mundo, os pais ou cuidadores serão seus interlocutores mais experientes. O professor sempre será o par mais experiente em relação ao conteúdo de sua disciplina, mas precisa entender que esse papel varia de acordo com o que se faz necessário na sala de aula. Nesse sentido, Fidalgo (2010, p. 1231) esclarece que a descrição que fazemos das necessidades dos alunos com deficiência partem de nossa perspectiva do que elas seriam, para ela,

[o]s alunos e seus pais, continuam não-parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos [uma inclusão assistencialista]. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos para todos, pois estes pressupõem voz e pressupõem que essa voz será ouvida, suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas.

Em outras palavras, pressupõem que o grito das pessoas com deficiência, verbalizado por Shakespeare (2001), quando, em sua palestra “entendendo a deficiência”, ele resumiu sua fala com “nada sobre nós, sem nós,” será respeitado na escola. Mas não é.

Já o segundo item trazido por Fidalgo e Magalhães (2017) é um conceito Vygotskiano (1931), em que este discute que a criança com uma deficiência não é igual a uma criança dita normal a quem se subtraiu alguma coisa, ou seja, não é “normal”, menos elemento X, em que X seria uma normalidade intelectual, ou visual ou auditiva, etc. Nesse debate, o autor defende que é dever da escola encontrar um caminho – diferente do caminho rotineiramente traçado pelos demais alunos (os ditos normais). A esse caminho diferente, ele chama de compensação social. Para Fidalgo (2015, 2016, 2018), trata-se de processo de flexibilização das práticas escolares, dos materiais escolares, entre outros, de modo que o aluno tenha direito ao mesmo currículo (como propõe Vygotsky), mas de uma forma que ele entenda e possa acompanhar.

Isso requer outra formação de professores, ou seja, algo que permita ao profissional ir além dos conteúdos de sua disciplina, que lhe permita ser o intelectual de sua prática (como diria Giroux, 1997) e não um repetidor de teorias aprendidas em seu curso universitário. Ele precisa ser alguém que observa sua sala de aula, percebe o que precisa ser investigado (o que ele ainda não sabe), investiga em livros, na internet, com colegas e inclusive com o próprio aluno com deficiência, flexibiliza o seu planejamento e o seu material

e volta à sala de aula – princípios do arcabouço da reflexão crítica (Nóvoa, 1992; Celani, 2003; Magalhães et al., 2006; Liberali, 2008), mas com os acréscimos da ideia de flexibilização, da inclusão de pessoas com deficiência e de ouvir alunos e pais como pares mais experientes.

Metodologia de Pesquisa e Trabalho

O trabalho descrito requer um tipo de formação de professores que considere a colaboração. Para nós, a Pesquisa crítica de colaboração (PCCol) é a escolha teórico-metodológico por excelência, visto que se embasa no plano microgenético (Vygotsky, 1934), ou seja, no estudo da história do processo dialético daquilo que o aluno não sabe ainda fazer sozinho, mas sim com a ajuda do outro (comumente definido como ZDP). Nele podemos verificar o percurso dos participantes para a construção conjunta de conhecimento.

Inserida no paradigma crítico, a PCCol age de forma a discutir as desigualdades, compreender as culturas que participam da pesquisa ou do trabalho formativo, assim como as culturas do entorno ou global, e propor relações dialéticas que permitam a reconstrução das práticas. Por essas características, as pesquisas do paradigma crítico e, especificamente, as pesquisas de intervenção²¹, como no caso da PCCol, visam constituir um desenho crítico da vida por meio da ciência (Magalhães & Fidalgo, 2019). O hábito de se questionar as ações do grupo e as próprias ações permite a pesquisadores e demais participantes proporem reflexões em relação às teorias vigentes no contexto e sua relação com a organização das práticas, em busca da práxis, teoria e prática como inseparáveis (Magalhães, 2011).

Contexto e Participantes

O contexto deste relato é uma escola estadual localizada em um bairro de periferia, na cidade de Itapevi-SP. A escola é de médio porte: no primeiro andar, tem quinze salas. No térreo há refeitório, pátio, biblioteca, sala de leitura, dispensa de limpeza, banheiros feminino e masculino para os estudantes e para professores inclusive os adaptados para

²¹ Não se trata aqui de uma visão similar à da área da saúde, em que os pesquisadores chamam de intervenção ações tais como a cirurgia e outras práticas invasivas. Chamamos de pesquisas de intervenção práticas científicas em que, por meio da reflexão crítica, da argumentação, da explicitação de contradições, os participantes (incluindo o pesquisador) tomam consciência de sua prática e questionam – sempre com a participação via questionamentos e escuta responsiva por parte dos demais – (1) se estão formando alunos para exercerem sua cidadania conforma haviam planejado; (2) se agem conforme o que acreditam que devam agir em sala de aula, entre outras questões.

deficientes físicos, sala dos professores, almoxarifado, sala de informática, sala da diretoria, secretaria, sala da coordenação, quadra e um jardim com uma horta que é cultivada pelos próprios alunos dos 6º e 7º Anos. Também há elevador e rampa.

O espaço em que foi realizada a formação sobre leitura com Miranda e Aurora é a sala de informática, pois o local é espaçoso e conta com internet.

Além das participantes que escrevem o presente texto, apresentadas na introdução, a pesquisa conta com mais dois estudantes: Aurora²², estudante matriculada no 3º ano do ensino médio; tem dezessete anos e possui laudo médico de deficiência intelectual (DI). Ama a cultura pop coreana, escreve e lê pouco. É muito comunicativa; e Miranda, que estuda no 3º ano do ensino médio; tem dezessete anos; gosta de futebol; animais e de conversar. Não é alfabetizado e possui laudo médico por DI.

Depois do processo de seleção da aluna de ICEM e de cumpridas as exigências administrativas entre instituições, o grupo começou a pensar em formas para realizar encontros de planejamento, de organização de material, entre outras ações. Considerando a distância entre os endereços em que o projeto estava sendo desenvolvido – um polo em Guarulhos (local onde está a Universidade) e um polo em Itapevi (local onde está a Escola Estadual), várias reuniões foram realizadas via *Skype* ou *WhatsApp*.

Eram reuniões em que a estudante bolsista de ICEM descrevia a sua observação sobre como esses alunos aprendiam e os tipos de dificuldades que eles apresentavam – visto que não há um aluno com DI igual ao outro. Também discutíamos os textos lidos sobre a DI, sobre metodologia de pesquisa (o que é e como se faz uma observação, uma entrevista, visto não podermos esquecer de que era tudo novo para a aluna de ICEM). Para Magalhães (2011) as discussões suscitam engajamento, maior consciência e criação de novas práticas embasadas na reflexão crítica. Nesta pesquisa, houve a organização de várias ações entrelaçadas para que os participantes pudessem compreender o tipo de formação que precisam para o seu contexto. A cada nova ação, todas tornavam-se mais conscientes e prontas para criar e transformar o(s) contexto(s).

Para ilustrar essa organização, segue o relato da estudante bolsista de ICEM de 08 de novembro de 2019 ao descrever o dia da visita de sua orientadora na escola em que estuda; e um excerto da aula ministrada a partir do que fora planejado. Ambos discutidos abaixo.

²² Os nomes utilizados são fictícios.

Reflexão Crítica no Contexto da Pesquisa

Relatório da estudante de ensino médio:

Figura 1

Reunião do dia 08 de Novembro de 2019



Fonte: Banco de dados das autoras

Da esquerda para direita; professora-orientadora (Unifesp); estudante de ensino médio; coordenadora do ensino médio (convidada para este momento); professora coorientadora (Escola).

No dia 08 de novembro, a professora-orientadora veio conhecer a minha escola. Fizemos uma reunião que incluiu:

- Como preencher o Lattes – embora eu tivesse iniciado o preenchimento para solicitar a bolsa, não sabia como continuar;
- Como produzir dados com a Aurora. Eu sugeri que a Aurora contasse histórias do dia-a-dia. Além de trabalhar com paródia K-pop e usar um dominó de palavras para criar música. Solicitar à Aurora que desenhe o tema a ser discutido (aula 1);
- Como preparar ou pensar nas imagens para que Miranda possa falar sobre seu dia;
- Como pensar em um plano de aula – que eu fui aprendendo a fazer na hora com a ajuda da professora-orientadora, da professora-coorientadora e da coordenadora do ensino médio.

Dividimos tarefas quanto ao necessário para viabilizarmos a primeira aula: giz de cera, cola, papel sulfite, pasta para fazer um portfólio, revistas, entre outros materiais e a organização e filmagem da aula propriamente. Segue o plano de aula elaborado durante a reunião:

Quadro 1*Plano de aula – 1º Aula de Aurora e Miranda*

Procedimentos e tempo	Objetivos
Conversar com os alunos sobre atividades que eles gostam. (10 min)	Retomar a última reunião ajudando a lembrar o que foi falado na entrevista
Desenhar as atividades ou algo que represente as atividades que eles gostam. (20 min)	Ligar o conteúdo que será trabalhado com o que eles vivenciam.
Relacionar as palavras em Inglês com os desenhos. (30 min)	Introduzir a terminologia relativa ao lazer

Fonte: Elaborado pelas autoras**Quadro 2***Materiais usados na 1ª aula*

Materiais	
Miranda: Imagens para estimular a memória Giz de cera Papel	Aurora: Revista Cola Tesoura Papel
Materiais produzidos pelos alunos	

Fonte: Elaborado pelas autoras

A estudante de ensino médio inicia seu relatório pela explicitação do contexto em que a reunião foi realizada, “[...] a professora orientadora veio conhecer a minha escola [...]”, e segue ao apresentar a enumeração dos tópicos tratados pelas participantes “preencher lattes”, “produzir dados com Aurora”, “preparar ou pensar nas imagens para que Miranda possa falar sobre seu dia a dia” e “pensar em um plano de aula”.

Essa sequência descritiva (Bronckart, 1995) explicita contexto de produção e temas para os quais convergem os olhares das participantes da reunião. Isso significa que, ao pensar em formação de professores, acreditamos essencial que os partícipes envolvidos tenham consciência do que precisam discutir para produzir conhecimento crítico colaborativo. Esse tipo de formação, que se aproxima de uma sessão reflexiva (Magalhães, 2006), é possível por meio da descrição do contexto físico e enunciativo dos participantes – fase da descrição – e informação do que os envolvidos no contexto querem produzir juntos.

Ao escrever o plano de aula elaborado, a estudante de ensino médio apropria-se de termos do contexto educacional como: “procedimentos”, “tempo”, “objetivos” e “materiais”.

Vê-se que o conteúdo temático (Bronckart, 1995) da escrita de um plano de aula sugere uma organização vivida cotidianamente por professores, universo a que a estudante está sendo apresentada, e que só é possível, por meio da convivência com profissionais da área, algo que pode ser muito significativo nas experiências durante uma ICEM, posto que os secundaristas ficam próximos de seu objeto de desejo profissional.

No procedimento de “desenhar as atividades ou algo que represente as atividades que eles gostam” de fazer em seu cotidiano, é sugerido como objetivo “ligar o conteúdo que será trabalhado com o que eles vivenciam” e para Miranda sugere-se como material “giz de cera” e “papel”, pela dificuldade que ele apresenta para usar ou compreender outros materiais. Segue a análise da sessão reflexiva vivida no dia 04 de março de 2020, após a aula ministrada no dia anterior:

Figura 2

Sessão reflexiva sobre a aula 1 em 04 de março de 2020



Fonte: Banco de dados das autoras

Da esquerda para direita: estudante de ensino médio; candidata a bolsa de IC na seleção de julho de 2020; mãos da professora de escola pública.

Tempo total: 00:13:38

De 00:00:10 a 00:01:15

Professora de escola pública (1): [...] ontem... a gente colocou um monte de coisas em cima da MESA... e... aí... o Miranda ficou assim.... Aaaahhhh (onomatopeia de pessoa sem fôlego)...

Estudante de ICEM (1): é... ele foi... (sorri enquanto fala)

*Professora de escola pública (2): e **a nossa aula que era para contar sobre as coisas que ele faz em casa...** (sinal com as mãos de baixo para cima indicando que algo não foi considerado) foi pro espaço...*

Estudante de ICEM (3): foi pro espaço...

[...]

Professora de ensino médio (5): pode ser qualquer material [...] a gente vai precisar que ele conte histórias... porque é o nosso objeto...

Estudante de ICEM (4): é... que ele aprenda narrativa...

Professora de ensino médio (6): isso... a narrativa... é isso mesmo... bem lembrado... [...]

*Estudante de ICEM (5): **a gente primeiro vai ver se ele tem entendimento de começo... meio... e fim...***

(professora faz sinal de positivo com o dedão)

*Estudante de ICEM (6): e a gente vai ver... e: aí... se ele tiver... **a gente já passa para uma narrativa... se ele não tiver... a gente vai explicando para ele...***

O conteúdo temático no excerto acima é o ensino de narrativa com base na leitura do mundo – da vida do estudante. A professora iniciou o tema pela fala “[...] a nossa aula que era para contar sobre as coisas que ele faz em casa [...]”, nessa fala, a professora propõe o tema de reflexão. Em seguida, a estudante de ICEM explica o que Miranda precisa se apropriar durante a aula “*a gente primeiro vai ver se ele tem entendimento de começo... meio... e fim...*”. Desse modo, a estudante retoma o planejamento e a discussão de 08 de novembro de 2019, ao lembrar-se que Miranda aprimoraria seus conhecimentos sobre narrar o seu dia. Essa visão de planejamento tem relação com a necessidade de possibilitar participação do estudante com deficiência intelectual na sociedade de forma equânime (Brasil, 2015).

Para uma participação mais efetiva por parte de Miranda, a estudante de ICEM relembra as discussões sobre narrativa “*a gente já passa para uma narrativa...*” “*se ele não tiver... a gente vai explicando para ele...*”. Ao propor a narrativa como recurso de ensino-aprendizagem de leitura, as participantes da reunião focalizavam um trabalho de desenvolvimento da memória de curto e médio prazos de Miranda. Por esse motivo, o planejamento e vivência da aula propiciam um acompanhamento escolar diferenciado, posto que as NEEs de Miranda são consideradas.

Tanto no planejamento, quanto na aula ministrada, as participantes voltam-se para os aspectos de colaboração crítica vividos por meio da sessão reflexiva e trabalho coletivo para a transformação do contexto em que vivem, sem, contudo, desprezarem aspectos essenciais para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Considerações Finais

O presente texto relatou uma pesquisa e um processo formativo de uma Iniciação Científica de Ensino Médio que conta com a coorientação de duas profissionais do ensino em

colaboração para a realização do projeto de extensão *Leitura de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa*.

Os projetos de ICEM são primordiais para formar novos profissionais, em especial na Educação, área tão pouco procurada por jovens em formação. Ao incentivar a formação de jovens professores e a discussão sobre inclusão em contextos de Educação Básica, os projetos de extensão que, apesar das dificuldades financeiras dos últimos tempos, as universidades como a Unifesp mantêm, ampliam discussões e possibilidades de pesquisas acadêmicas que emanem para as comunidades em que os estudos são realizados. Pelas parcerias estabelecidas, as disciplinas escolares (incluindo as da universidade) ganham um novo contorno, pois passam a ser discutidas a partir da premissa inclusiva e das experiências vividas.

Muito do que tem sido realizado na escola pública, contexto deste relato, é possível por conta das bolsas e projetos como os de Iniciação Científica, pelo processo de colaboração crítica e da reflexão sobre o que se vive na prática. A relação dialética estabelecida promove também avanços na discussão (universitária) sobre o que possa ser a formação inicial e o que sejam demandas sociais. Fomentar as pesquisas nas áreas de Educação e outras Ciências Humanas e Sociais por meio de bolsas e incentivos do governo significa, não só construir um alicerce sólido para outras áreas do conhecimento, mas contribuir para o crescimento de uma sociedade equânime, inclusiva e bem formada.

O que diz Torres (no prelo) em sua pesquisa de doutorado (em andamento) com estudantes com deficiência intelectual em escola pública, também se aplica no trabalho aqui realizado.

as intervenções realizadas a favor dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na escola tiveram vida ao se alimentarem do desenvolvimento da própria investigação; que por sua vez, logo [passa] a ser nutrida e orientada agora pelas intervenções já realizadas.

Referências

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*. Ministério da Educação e Cultura.
- Bronckart, J. P. (1995). *Séquence et autre formes de planification. Activité, langagière et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, (pp. 219-62). Delachaux et Niestlé.
- Celani, M. A. A. (Org.)(2003). *Professores e formadores em mudança*. Mercado de Letras.

- Fidalgo, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar, na história, nas leis e na prática educacional*, (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fidalgo, S. S. (2010). Para dar voz aos excluídos da escola. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. *Anais do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)*, (pp. 1.228-41). Rio de Janeiro, Brasil.
- Fidalgo, S. S. (2015). Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof). In *Proceedings of Specificity of professional activity of social workers*, (pp. 473-7). Faculty of Social Sciences of Nizhny Novgorod State University.
- Fidalgo, S. S. (2016). Cultural-historical psychology and activity approach in educating specialists in special education: Brazilian teacher education for inclusive work. In *The materials of international symposium – Scientific school of L.S. Vygotsky: Traditions and innovations*, (pp. 76-89). Universidade Estadual de Moscou de Psicologia e Educação.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora Unifesp.
- Fidalgo, S. S., & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão vygotskyana do conceito de compensação social. In M. A. A. Celani, B. P. Medrado (Orgs.), *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de língua estrangeira*. Pontes Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Editora Artmed.
- Harris, J. C. (2010). *Intellectual disability: A guide for families and professionals*. Oxford University Press.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasil.
- Liberali, F. C. (2008). *Formação crítica de educadores: Questões Fundamentais*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Magalhães, M. C. C. (2006). Formação contínua de professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso formação docente*. Ductor.
- Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 13-39). Mercado de Letras.
- Magalhães, M. C. C., Liberali, F. C., & Lessa, A. C. (2006). A formação crítica: Bases teórico-metodológicas. In S. S. Fidalgo & F. C. Liberali (Orgs.), *Ação cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva* (pp. 19-22). Unier.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Dom Quixote.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (2016). *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Editora Artmed.

- Shakespeare, T. (2001). Entendendo a deficiência. In *Anais da Conferência Internacional "deficiência com atitude"*, Sydney, Austrália.
- Shalock, R. L., et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Torres, H. R. (2020). *Singulares caminhos e tempos do aprender: O ensino-aprendizagem de história de alunos(as) com deficiência intelectual na escola comum* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. ([1929] 1993). Introduction: Fundamental problems of defectology. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Fundamentals of defectology*, (pp. 29-51). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. ([1931] 1993). Compensatory processes in the development of the retarded child. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Fundamentals of Defectology* (v. 2, pp. 122-38). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1998). *A formação social da mente*. Editora Martins Fontes.

Second language teaching education to work with students with intellectual disability

Abstract

Developed as part of ISEF – Social-Educational Inclusion and Formation – and ILCAE – Linguistic Inclusion in Sceneries of Educational Activities on/in CNPq, both certified groups, the first one by Unifesp and the later one by PUC-SP, the present text reports a research and an educational process of a High School Scientific Initiation/Trainee co-advised by a Unifesp teacher and a teacher from a public school located in the city of Itapevi, both participants in the research, with a high school student – a scholarship trainee of High School Scientific Initiation/Trainee at Unifesp in the extension project *Academic Texts Reading in English Language* which is developed as part of the Extension Program *Continuing Educational Teaching Didactic-Linguistic*. The research here presented is grounded on the methodological-theoretical framework of Critical Collaboration Research (PCCol), the Cultural-Historical Theory of development and a critical perspective of teacher's training.

Keywords: public school teacher education, english language teaching-learning, english for reading, intellectual disability, critical collaborative research

A Prática Reflexiva do Professor na Educação Inclusiva no Ensino Técnico Integrado ao Médio

Jândela Cristiani Guilherme dos Santos Tamashiro

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

Pedagoga
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

[✉ jandelacristiani@gmail.com](mailto:jandelacristiani@gmail.com)

[ORCID](https://orcid.org/0000-0002-6901-158X) <https://orcid.org/0000-0002-6901-158X>

Recebido em 05/12/2021

Aceito em 22/06/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2149>

Resumo

Este artigo é um esboço de um projeto de pesquisa do doutorado que está iniciando os estudos relacionados à formação de professores na perspectiva da reflexão crítica na Educação Inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais. O mesmo se propõe a uma reflexão sobre a prática docente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo no Curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio. Alicerça-se na teoria sócio-histórico-cultural, na reflexão crítica das práticas docentes e no paradigma da Pesquisa Crítica de Colaboração PCCol. Para tanto, pretende utilizar-se de levantamento documental da legislação em torno do assunto, filmagens de aulas, sessões reflexivas e criação/aplicação de curso de Formação contínua para os professores.

Palavras-chave: formação de professores, educação inclusiva, reflexão crítica

Introdução

Com relação à garantia do direito à Educação das crianças e adolescentes, o capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, p. 31), em seu artigo 53, sublinha a necessidade de ambiente que propicie “pleno desenvolvimento” da

criança, bem como o “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Estes ocorrem mediante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O Estatuto da Juventude²³ (Brasil, 2013), na Seção II (artigo 7, parágrafo 4º), assegura “aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado”. Dessa forma, a temática da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) se estende aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que estes se constituem como “Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008, Capítulo I, artigo 2).

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros, a garantia do acesso às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas aconteceu a partir de 28 de dezembro de 2016, quando foi sancionada a Lei n.13.409 (Brasil, 2016a), que acrescenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esta altera a Lei n.12.711 (Brasil, 2012), de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas (reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas).

Sobre este panorama, Ferretti (2011) constata, em seu artigo sobre o Ensino Técnico Integrado ao Médio, carências na capacitação do corpo docente como entrave para o melhor funcionamento ou a melhor adequação das diretrizes postas pela Reforma da Educação Profissional no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Araújo e Silva (2017) enfatizam – na coletânea de artigos sobre os IFs brasileiros, em especial, o IFSP – que, além dos desafios e contradições que a implementação da Educação Integrada traz em seu bojo, também permanecem, no caso dos IFs, os desafios referentes às condições de acesso, permanência e êxito dos jovens das classes trabalhadoras nesses cursos.

Outro importante aspecto a ser considerado é o da formação inicial e continuada dos professores, que se distinguem em duas categorias: aqueles que não possuem curso de

²³ De acordo com o Estatuto da Juventude (Capítulo I, artigo 1, 1º parágrafo), “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013).

licenciatura (professores da área técnica) e os professores com licenciatura que lecionam as disciplinas do núcleo comum. A falta de formação desses professores para a Educação Inclusiva numa perspectiva da reflexão crítica, a qual, segundo Liberali (2008), parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática reflexiva crítica, é o pano de fundo do presente artigo.

Fidalgo (2018) reforça a necessidade de espaços de formação que propiciem a reflexão crítica, o que geralmente não é encontrado, uma vez que o foco das formações está usualmente na transmissão de conteúdo ou de práticas. A definição de professor reflexivo (Schön, 2000) evidencia a necessidade da reflexão entre os professores no processo ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos com NEE:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (Schön, 2000, p. 234).

Assim, a formação para uma prática reflexiva crítica que conduza os professores à constante reflexão sobre suas ações poderá contribuir para o ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas. O conhecimento das teorias de ensino, estudadas na formação inicial, não são suficientes para essa prática reflexiva. Faz-se necessário o desejo do professor de mudança, por meio do exercício da observação aos mínimos detalhes durante as aulas no que pode ser favorável ou não à promoção do ensino-aprendizagem e inclusão.

Na prática reflexiva, a conversação sobre situações viabiliza uma reflexão sobre os fatos e problemas a serem resolvidos. Num primeiro momento, há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge seguido pela conversação com o “repertório de imagens, teorias, compreensões e ações” (Schön, 1987, p. 31), na intenção de formar um novo olhar sobre a situação, o que pode favorecer uma nova construção do pensamento sobre determinado fato. Pensando nisso, cremos ser importante ressaltar o que são as Necessidades Educacionais Especiais, uma vez que permeiam todo o nosso contexto de pesquisa.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam 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 (Brasil, 2008).

A Instituição de ensino considerada inclusiva é aquela que dá oportunidade para todos os alunos, inclusive os que têm Necessidades Educacionais Especiais. As pessoas com deficiências têm direito à Educação em escola regular. Independente das diferenças individuais, o princípio da inclusão parte do direito de que todos tenham acesso à Educação. Esse direito é inspirado nos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Nosso escopo da pesquisa será o IFSP – *Campus Registro*, onde mais de 50% dos docentes são bacharéis, ou seja, não fizeram uma licenciatura, embora ter a licenciatura não seja sinônimo de estar apto a trabalhar com estudantes com NEE. Diante dessa realidade, o projeto do doutorado propõe uma formação contínua a esses professores para que o atendimento aos alunos com NEE seja repensado. O desafio dessa proposta é propor um caminho teórico-prático que contribua para a ação docente no propósito de qualificar uma prática voltada para uma formação inclusiva destes estudantes.

Atualmente, no *Campus Registro*, há quatro alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico com NEE, uma estudante com deficiência auditiva, uma com baixa visão, uma aluna com deficiência física e em processo de perda auditiva e um aluno surdo. O acesso e permanência desses estudantes é, para a instituição, um desafio, haja já vista que estudantes com NEE já se evadiram em anos anteriores. Muitos fatores podem ser observados para esse fato desde fatores externos (localização do *campus*, sociais, econômicos), como também institucionais (falta de formação entre docentes e Técnicos). Por esses motivos, esta proposta de projeto está de acordo com Nóvoa (1999), no sentido de ser impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (Nóvoa, 1999, p. 18).

A formação pelo questionamento da linguagem ouvida e utilizada na escola, para a escola e com a escola – ou seja, o questionamento que permite ser questionado – é uma formação mais democrática que poderá criar espaços para que os educadores se reconstituam e reorganizem sua atividade educadora (Fidalgo, 2018, pp. 246-247). Para tanto, propõe, além das sessões reflexivas com os professores, um curso FIC – Formação

Inicial e Continuada – para promoção das reflexões sobre Educação Inclusiva respaldada pela teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1997, 2007, 2009).

Para uma Educação Inclusiva, é preciso que os professores compreendam e reflitam sobre o que é incluir e como trabalhar nessa perspectiva. Dessa forma, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky por reconhecer a relevância de seus estudos para o desenvolvimento humano e a inclusão da pessoa com NEE. Nesse sentido, é fundamental à formação de professores a compreensão do desenvolvimento dos alunos por meio da aprendizagem que se dará pela mediação. Assim, considerando os conhecimentos que os alunos trazem à escola (conceito espontâneo) e trabalhando para ampliação e ressignificação do conceito científico.

Para isso, faz-se necessário o conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), explanado por Vygotsky (2007) no qual o professor atua para ampliar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Nesse processo, a linguagem, como mediadora na organização colaborativa dos contextos de formação contínua, está voltada à constituição de um coletivo que, por meio de relações mútuas e dialéticas entre professores, gestores, alunos e, muitas vezes, pesquisadores, discute a realidade da escola em relação a mudanças da sociedade e à constituição de novas compreensões (Magalhães, 2018).

Tendo em vista o contexto supracitado, este artigo se propõe a investigar e descrever as práticas docentes relacionadas à Educação Inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Específicas de modo a construir, em conjunto com os docentes participantes, novas formas de ação estruturadas tendo como base a teoria sócio-histórico-cultural e a reflexão das práticas docentes.

Delimitação do Problema de Pesquisa

A pesquisa terá como pano de fundo a área do ensino, com enfoque numa prática reflexiva-crítica em uma perspectiva de formação crítica – pela linguagem. O trabalho com professores enfoca a importância de desenvolver a capacidade de construir relações entre teoria e prática, a partir de reflexões sobre a própria prática (Fidalgo, 2018, p. 239). Ainda de acordo com Fidalgo (2018, p. 230), o professor, formado por uma concepção de treinamento da técnica, de aprendizagem do conteúdo de sua disciplina, acaba gerando um círculo vicioso da educação para e pela técnica que não resolve – nem sequer compreende – os problemas escolares.

A autora também coloca aspectos fundamentais sobre o termo inclusão: incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas (Fidalgo, 2018, p. 140). Dessa forma, pesquisadora e pesquisados, a partir de uma perspectiva dialógica, têm como objetivo comum relacionar a teoria e a prática de forma analítica. Em pesquisas, as ações dos participantes (pesquisadores e participantes da escola – professores, gestores, alunos) são definidas e negociadas de forma colaborativa, durante todo o projeto, mas também crítica e intencionalmente refletidas por meio de uma análise que objetiva a compreensão de problemas, valores, necessidades, questões colocadas e análises iniciais (Magalhães, 2018).

Sobre os processos de inclusão em Institutos Federais brasileiros, a tese de Mendes (2017) relata as dificuldades no processo de contratação de profissionais para o atendimento educacional especializado (AEE) e como a falta de oferta de formação continuada também é recorrente nos dados como uma das adversidades citadas para o atendimento aos estudantes com NEEs. Sob a alegação da necessidade de formação ou da falta do “especialista” em Educação Especial, é marcante a prática de busca de parcerias com outras organizações que objetivam tanto a oferta de cursos ou tecnologias assistivas quanto à solicitação de suporte técnico por parte do IF para instituições com maior experiência no AEE. No estudo da pesquisadora, percebe-se a necessidade de ações de formação continuada, bem como o panorama de que, na maioria dos IFs brasileiros, só há uma tomada de decisão quanto à formação docente, reestruturação arquitetônica e pedagógica quando recebem um aluno com NEE. Porém, como a legislação garante o acesso, supõe-se que todos já deveriam estar qualificados. Portanto, verifica-se a demanda de cursos de formação contínua e reflexões constantes sobre esse público.

Fortes (2017) fala da chegada, em 2014, de um aluno no curso do Ensino Técnico Integrado ao Médio no IFRN – *Campus* da zona norte de Natal, com deficiência visual. Como sua temática girava em torno da formação continuada na perspectiva da inclusão, foi realizada mobilizações no curso para o atendimento a esse aluno. Houve pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa-ação, por meio de observação direta, diário de campo e entrevistas. Os resultados ratificaram a necessidade de um curso de atualização voltado para inclusão do aluno com deficiência visual por meio de oficinas para conhecerem materiais adaptativos, palestras, visitas a locais que trabalham com inclusão. Tendo em vista que a escola é lugar de formação docente, a pesquisadora constatou que o IFRN não tinha qualquer espaço de formação docente voltado para a inclusão. Sobre os professores,

constatou-se que estes nunca haviam participado de cursos de formação continuada, ou seja, a maioria não teve disciplinas voltadas à educação especial na sua formação inicial e, mesmo diante da necessidade de formação, não se mobilizaram. Percebemos uma lacuna nesse curso de atualização na perspectiva de uma formação crítica de Educadores (Liberali, 2008) por se tratar de uma formação necessária, já que os sujeitos envolvidos são capazes de estabelecer mudanças profundas em seus contextos e na sociedade como um todo (Liberali, 2008). As reflexões devem ser permanentes sobre a educação inclusiva, daí a importância de momentos de formação numa perspectiva da formação crítica.

Justificativa

O presente projeto de pesquisa será desenvolvido na região do Vale do Ribeira que, segundo a fundação SEADE (2016b), ainda é a região mais pobre do Estado de São Paulo. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é a única Instituição de Ensino Federal Técnico e Superior presente na região. A instituição recebe estudantes dos 14 municípios que a compõe, dados que reforçam a responsabilidade para com os alunos com necessidades específicas.

A proposta não se limita a implementar mais um curso de formação contínua de professores, mas sim compreender se esta formação dá conta das tantas adversidades que os professores certamente enfrentam. Além disso, intenta que eles se vejam como profissionais autônomos da sua sala de aula na condução de reflexões e gerenciamento dos saberes na formação de alunos, visando o aprimoramento da mediação nos processos de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O presente projeto de pesquisa se alicerça no Paradigma Crítico e se alinha à Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Fidalgo, 2006), já que intenciona transformar os participantes envolvidos no processo por meio de uma discussão dialética em torno das temáticas formação docente, prática reflexiva-crítica, educação inclusiva e processo de ensino-aprendizagem. Com isso, pretende intervir e alcançar em alguma medida todos os envolvidos no processo reflexivo – participantes e pesquisador – de forma assimétrica e não impositiva,

mediante negociações e tensões suscitadas na ação colaborativa, a qual propicia a possibilidade de (res)significação de discursos e práticas (Magalhães, 2018).

Para tanto, elencaremos, abaixo, os elementos que compõem o panorama teórico-metodológico dessa pesquisa, assim como da produção de dados.

Participantes e Contexto de Pesquisa

A pesquisa terá como participantes três professores das áreas técnicas, que atendem alunos com NEE, e atuam do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (*Campus Registro*). É importante ressaltar que a pesquisadora participante trabalha neste Instituto como Pedagoga e dentre as suas atribuições como orientadora de professores e alunos.

Levantamento Documental

Na primeira etapa, intencionamos conhecer a realidade do contexto, fazendo o levantamento de todos os documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico do Curso – PPC, Projeto Político Pedagógico – PPP e a legislação vigente que orienta o Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Instrumentos de Pesquisa

Pretendemos filmar uma aula de cada professor participante para, na sequência, realizar sessões reflexivas individuais, nas quais buscaremos dialogar sobre os processos de inclusão dos alunos com NEE, que estratégias são utilizadas para que ocorra sua participação e, conseqüentemente, a aprendizagem e inclusão.

Criar e aplicar o curso de Formação Inicial e Continuada² entre os professores participantes. Este será fruto dos dados produzidos nos processos anteriores, que se pautaram em aspectos dialógicos e de construção e reconstrução de significados, tendo em vista as necessidades dos participantes.

Filmar novamente uma aula de cada professor participante para realização de sessão reflexiva coletiva, na qual se buscará perceber se a Formação produziu transformações nas práticas em sala de aula e se os docentes participantes se veem como autores de suas

práticas, isto é, capazes de pensar criticamente em soluções e processos que levem à autonomia e mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, acreditamos com essa pesquisa a mudança do olhar dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais específicas, por meio do acesso as teorias, as reflexões que poderá mobilizar uma consciência sobre as ações, sobre o fazer pedagógico com esses alunos.

Referências

- Araújo, A. C., & Silva, C. N. N. (2017). *Ensino médio integrado: Fundamentos, práticas e desafios*. Editora IFB.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Editorial Corde.
- Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, *Estatuto da Juventude*. <http://www.planalto.gov.br/Lei/L12852>.
- Ferretti, C. J. (2011). Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da Reforma da Educação profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educ. Soc.*, 32(116), 789-806.
- Fidalgo, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*, (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora UNIFESP.
- Fortes, V. G. G. F. (2017). *Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual*, (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Institui Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/L11892>
- Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. <http://www.planalto.gov.br/L12711>.
- 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 técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino*. <https://www2.camara.leg.br>
- Lei n° 8069, de 13 de janeiro de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. <http://www.planalto.gov.br>
- Liberali, F. C. (2008). *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais*. Cabral Editora.
- Magalhães, M. C. C. (2018). Formação contínua de professores: A organização crítico-colaborativa para transformação. *LING. Est. e Pesq.*, 22(2), 17-35.

- Mendes, K. A. M. O. (2017). *Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Schön, D. A. D. (1987). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Editora Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. Ed. Martins Fontes.
- M. Cole et al. (Orgs.)(1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (7ª ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.) Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*, (2ª ed., P. Bezerra, Trad.). Editora Martins Fontes.

The Reflective Practice of the Teacher in Inclusive Education in Technical Education Integrated to High School

Abstract

This article is a sketch of a doctoral research project which is starting here the studies regarding the teaching formation in the perspective of critical reflection in Inclusive Education for people with special educational needs. The same is proposed to a reflection about the teaching practice at a Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo in the High School Course Integrated to Technician. It is based on socio-historical-cultural theory, critical reflection of teaching practices and the PCCol Collaborative Critical Research paradigm. Therefore, the intention is to use the documentary survey of the legislation around the subject, filmed classes, reflective sessions and creation / application of a continuing training course for teachers.

Keywords: teacher education, inclusive education, critical reflection

Panorama dos Aspectos Relevantes para a Prática e a Pesquisa em Audiodescrição

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)

Docente
Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

malheiro@unifesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-6175-5165>

Ana Julia Perrotti-Garcia

Doutorado em Letras
Universidade de São Paulo
(USP)

Docente
Centro Universitário São Camilo
(CUSC)

drajulia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8490-4637>

Recebido em 11/12/2021

Aceito em 03/07/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2150>

Resumo

Partindo da necessidade de proporcionar igualdade na comunicação e oportunidade no acesso à informação, encontra-se a audiodescrição. Que é reconhecida como uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica, ou seja, corresponde à transformação de signos não verbais (imagens) em verbais (texto narrado ou escrito). Dentro do campo estratégico, trata-se de um recurso que favorece a acessibilidade comunicacional. A partir do emprego de sua técnica, esta visa contribuir à eliminação das barreiras comunicacionais, proporcionando o acesso ao conteúdo imagético, complementando e ampliando a informação, que se encontra total ou parcialmente inacessível, ou seja, que não pode ser percebida ou compreendida por pessoas com deficiência visual, entre outros grupos também beneficiados. Considerando uma abordagem exploratória e descritiva, este texto apresenta um panorama da audiodescrição, discorrendo sobre os seus aspectos históricos, legais, práticos, profissionais e investigativos. Constata-se que se trata de uma prática profissional reconhecida recentemente no Brasil, e ainda pouco investigada do ponto de vista acadêmico, concentrando-se a maioria de suas pesquisas no campo da tradução audiovisual. Embora os audiodescritores brasileiros disponham de uma normativa nacional, as diretrizes e modelos internacionais também são empregados durante as escolhas tradutórias. Considera-se que o campo formativo ainda necessite de respaldo legal, para evitar formações aligeiradas e sem cientificidade, e que o emprego desse serviço não pode ser reduzido a uma condição simplista, ou seja, descrever o que se vê, mas sim, fazer escolhas tradutórias que sejam relevantes para a compreensão da organização semiótica do objeto ou da obra.

Palavras-chave: audiodescrição, acessibilidade, comunicação, tradução audiovisual, tradução intersemiótica

Introdução ao Campo Conceitual da Audiodescrição

Partindo da necessidade de proporcionar igualdade na comunicação e oportunidade de acesso à informação, encontra-se a audiodescrição. Dentro do campo estratégico, trata-se de um recurso que favorece a acessibilidade comunicacional. A partir do emprego de sua técnica, esta visa contribuir para a eliminação das barreiras comunicacionais, proporcionando o acesso ao conteúdo imagético, complementando e ampliando a informação, que se encontra total ou parcialmente inacessível, ou seja, que não pode ser percebida ou compreendida por pessoas com deficiência visual, além de outros grupos também beneficiados.²⁴

Para Lima et al. (2022, p. 11), a audiodescrição deve ser “a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a audiodescrição”. Portanto, a audiodescrição é reconhecida como uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica (Medeiro, 2012), que emprega a interpretação de signos não verbais. Sendo esse tipo de tradução, de acordo com Jakobson (1995, p. 64), aquela que ocorre quando passamos um conteúdo de uma linguagem para outra. Por exemplo, quando transformamos um produto audiovisual em uma linguagem verbal, ou seja, a transformação de signos não verbais (imagens) em signos verbais (texto narrado ou descrito).

O seu emprego em objetos audiovisuais, dá-se nos intervalos entre as falas, onde são descritas informações visuais que aparecem em filmes, programas de TV e em eventos ao vivo (Holland, 2009). Assim como, pode ser adicionada como texto alternativo em livros, materiais didáticos e em outros conteúdos imagéticos disponíveis em interfaces digitais e webs.

Embora essa definição esteja bem resumida, é importante destacar que o desenvolvimento da audiodescrição é uma atividade que envolve uma complexidade e, portanto, exige pesquisa e uma contínua formação na área. Por isso, não basta apenas descrever o que se vê, mas sim, trata-se de empregar técnicas pautadas em modelos e normas já consolidadas e que estão alicerçadas nos principais pilares da audiodescrição e que sejam relevantes para a organização semiótica da obra.

²⁴ Embora a audiodescrição têm como público-alvo as pessoas com deficiência visual, é possível constatar na literatura diversos estudos que encontraram resultados promissores junto às pessoas com deficiência intelectual, dislexia, idosos e pessoas com déficit de atenção.

Materializada em um recurso de tecnologia assistiva, a audiodescrição ajuda a ampliar a funcionalidade e capacidade da pessoa com deficiência visual no que diz respeito ao recebimento da mensagem e da informação e conseqüentemente ajuda a estabelecer uma comunicação acessível, contribuindo assim, para a autonomia e independência dessas pessoas.

Levando em consideração essa população, Alves et al. (2011, p.11) reforçam que a audiodescrição “é um elemento indispensável para a compreensão de uma obra” que dispõem de elementos visuais. Por isso, de acordo com os autores a audiodescrição deve estar ligada a esta obra ou objeto de modo a contribuir para a organização de seu significado. A área de audiodescrição, possui várias vertentes de estudos e é aplicada em diferentes objetos. Tais como:

- Imagens estáticas, como por exemplo: fotografias, ilustrações, gravuras, pinturas, esquemas, fluxogramas, charges, logomarcas, cartazes, capturas de páginas da internet, entre outros.
- Imagens dinâmicas, as quais podem ser divididas em dois grupos: gravadas e ao vivo. No primeiro grupo podemos citar filmes apresentados na TV, no cinema e em festivais e programas e TV. No segundo, podemos destacar os musicais, aulas e demais eventos acadêmicos, peças teatrais, espetáculos de dança, eventos esportivos, programas e TV ao vivo, entre outros. Sendo que, estes elementos ajudam a situar a técnica, estilo, ou natureza do objeto.

As imagens estáticas e dinâmicas, dependendo do caso, podem ser audiodescritas e gravadas. Nesse caso é preciso a preparação de um roteiro, antes de ser realizada a locução. Mesmo em situações ao vivo, requer a preparação deste instrumento, para que no momento do evento ele seja utilizado. Vale destacar que realizar audiodescrição ao vivo não é sinônimo de improviso.

A pandemia e o isolamento social, embora tenham trazido um aumento no abismo que separa as pessoas com deficiência da convivência com o mundo exterior, trouxe também a oportunidade de evolução dos meios de transmissão de recursos de acessibilidade por internet, plataformas virtuais e redes sociais, o que acabou ampliando o acesso, como salienta Perrotti-Garcia (2021).

Entende-se que, com a audiodescrição, se o sujeito não vê, poderá ouvir; se ele não ouve, poderá ler e se não lê, poderá compreender (Lima et al., 2022). Ainda que toda ação humana que necessita da visão para ser usufruída de forma equitativa é passível de ser

audiodescrita. Sendo assim, observa-se que o campo de aplicação desta técnica vem ganhando espaço principalmente em duas áreas: a cultural e a educacional.

A partir desta breve conceituação da audiodescrição e da apresentação do campo de aplicação, considerando uma abordagem exploratória e descritiva, destaca-se que este texto apresenta um panorama da audiodescrição discorrendo sobre os seus aspectos históricos, legais, práticos, profissionais e investigativos ligado a esta área.

Momentos Históricos e Legais da Audiodescrição no Brasil

A história da audiodescrição constitui-se por meio de um movimento internacional que teve origem na década de 1970, nos Estados Unidos da América e repercutiu em todo o mundo. No Brasil, ela começa a ganhar visibilidade após a publicação da Lei nº 10.098 (Brasil, 2000), que dentro de suas disposições, destaca-se que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 2000, Cap. VII. Art. 17).

Observa-se que a partir desse período, as primeiras áreas que empregaram a audiodescrição, de acordo Medeiro (2012) são: o cinema (2003)²⁵; lançamento de um filme em DVD com audiodescrição (2005)²⁶; em São Paulo a realização de um espetáculo teatral com audiodescrição (2007)²⁷e a apresentação na TV com a primeira propaganda (2008)²⁸; em Salvador ocorre o espetáculo de dança (2008)²⁹; em Manaus ocorreu a primeira Ópera com o recurso de audiodescrição (2009).

A Portaria nº 310 (Brasil, 2006), aprova a norma complementar sobre recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, e define a audiodescrição como:

²⁵ Festival de cinema: Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência.

²⁶ O primeiro filme com audiodescrição no país, Irmãos de Fé.

²⁷ Em São Paulo a peça teatral Andaime.

²⁸ Propaganda da empresa de cosmético Natura.

²⁹ Os Três Audíveis.

(...) a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual (Brasil, 2006, 3.3).

Alguns anos depois, o Ministério das Comunicações, publica a Portaria n.188/2010 (Brasil, 2010) que garante pelo menos duas horas de programação com audiodescrição na TV brasileira, e estabelece (em um prazo de dez anos) que as emissoras que possuir sinal digital, possam exibir em sua programação, no mínimo, 20 horas por semana programas com audiodescrição.

A partir da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), é assegurada as pessoas com deficiência o direito à cultura, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo garantido o acesso aos bens culturais em formatos acessíveis. Nesse sentido, no capítulo destinado ao acesso à informação e à comunicação, o Art. 67 da referida lei, estabelece que dentre os serviços e recursos proporcionados pela radiodifusão, deve conter a audiodescrição.

Em 2016, a Instrução Normativa n.128/2016 (Brasil, 2016), da Agência Nacional do Cinema (Ancine), determina que os cinemas devem adaptar os conteúdos dos filmes para que ofereçam os recursos da audiodescrição, ação e recurso este assegurado pelo Decreto nº 5296 (Brasil, 2004) e, posteriormente, pelo Decreto nº 9.404 (Brasil, 2018).

Discussões sobre os Pilares, Normalizações e Diretrizes da Audiodescrição

Lima et al. (2022) nos fazem refletir sobre a importância da audiodescrição, quando afirma que esta implica em oferecer aos seus usuários condições de igualdade e oportunidade de acesso ao mundo das imagens, garantindo-lhes o direito de concluírem por si mesmo o que tais imagens significam.

Nesse sentido, é importante frisar que o entendimento sobre os conteúdos imagéticos requer o emprego de conhecimentos históricos e culturais, que são individuais de cada sujeito. Estes as empregam para interpretar as informações obtidas e sentidas. Por isso, compreende-se a partir do que o autor pontua, que ao descrever um objeto, é preciso ter cautela em relação aos aspectos subjetivos, ou seja, com a interpretação de sua composição.

Para exemplificar essa ideia, Araújo (2010, p. 86) destaca que, ao realizar a audiodescrição, é preciso tomar cuidado durante a escolha da adjetivação para não inserir inferências individuais no texto, “principalmente aquelas cruciais para o entendimento” de

um objeto (didático, filme, peça, obra em geral). Para a autora, a “garantia da acessibilidade reside em que a leitura e entendimento do objeto deve ser feita pelo usuário. Ela frisa que, “não faz parte do trabalho do audiodescritor facilitar essa leitura”, mas deve ser dado condições para que essa leitura seja realizada. Esse trabalho consiste em “traduzir as imagens para propiciar à pessoa com deficiência visual a oportunidade de fazer a própria interpretação”.

Entende-se a partir de Franco (2022), que, inicialmente a audiodescrição se caracterizou por seu caráter intuitivo sobre a atividade em si (o que, como e quanto audiodescrever) e pelo entendimento subjetivo sobre as necessidades e expectativas do público com deficiência visual.

Atualmente, dispõem-se de orientações normativas e de modelos internacionais que orientam a prática da audiodescrição. Portanto, afirma-se que o emprego desse serviço não pode ser reduzido a uma condição simplista, ou seja, descrever o que se vê, mas sim, fazer escolhas tradutórias que sejam relevantes para a compreensão da organização semiótica do objeto. Isso quer dizer, que as imagens de um material didático não devem ser descritas de forma isolada da composição desse material, objetivos e público-alvo. Assim como ao descrever as cenas de um filme ou peça de teatro, deve-se levar em consideração a trama, sonoplastia, personagens, cenários, expressões faciais e corporais, narrativa, diálogo, entre outros elementos.

Sendo um meio que permite o acesso ao conteúdo imagético, a audiodescrição necessita do emprego de alguns pilares. São eles: relevância, objetividade e clareza.

O primeiro (relevância), servirá como um norte para as escolhas tradutórias em relação ao tipo do objeto audiodescrito e o formato que a audiodescrição será disponibilizada (narrada, Braille, texto alternativo).

O segundo, a objetividade, visa delinear o emprego dos termos, para isso o público-alvo, será um importante termômetro, e ajudará a evitar ambiguidades, equívocos, imprecisão na descrição e quebra da ordem lógica do texto. Normalmente a sequência empregada considera que a descrição deve ocorrer de cima para baixo, da esquerda para a direita e do mais geral para o mais específico.

O terceiro, a clareza, contribui para o aperfeiçoamento do texto, tornando-o conciso e evitando que fique com um vocabulário muito simples ou rebuscado e redundante. Lembrando que é preciso ter exatidão para expressar um fato, uma cena e/ou uma característica.

Além desses pilares que têm norteado diversos trabalhos profissionais, existem alguns documentos que possuem orientações técnicas e que normalizam a audiodescrição desenvolvidas: no Reino Unido (*ITC – Guidance On Standards for Audio Description*), na Espanha (AENOR UNE 153020) e nos Estados Unidos da América (*Audio Description Coalition – Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct*). Em cada país são estabelecidos critérios e justificativas para a defesa de suas orientações.

A partir das análises realizadas por Franco (2022), evidencia-se como os modelos em cada país foram concebidos. A seguir, apresenta-se um breve resumo a partir das considerações do autor.

Para o desenvolvimento do “*ITC – Guidance On Standards for Audio Description*”, publicado em 2000, foi disponibilizado um questionário para que as pessoas com deficiência visual do Reino Unido, pudessem relatar sobre os seus hábitos televisivos e sobre as dificuldades ao seguir o conteúdo dos programas.

Além disso, foram realizadas sessões experimentais com idosos e pessoas com deficiência visual, por meio das quais eles expressaram opiniões sobre os exemplos de programas e filmes com audiodescrição. Um grupo controle foi estabelecido com a finalidade de descrever críticas aprofundadas em relação aos programas audiodescritos.

Por fim, aplicou-se um teste piloto, oferecido durante a programação com audiodescrição nos canais da ITV e da BBC, em horário de pico (durante cinco meses). Nesse período, os espectadores com deficiência visual, foram entrevistados com o intuito de coletar informações sobre os aspectos do serviço.

Para a elaboração e a organização das orientações contidas na “AENOR UNE 153020” (publicadas em 2005), foi encontrado um consenso entre usuários, administração, empresas de produção de audiodescrição, emissoras e profissionais do setor. Embora não apresente como foram coletadas as informações que resultaram nesse consenso, o referido documento enfatiza as opiniões, preferências e experiências do conjunto de pessoas com deficiência visual, e aos profissionais especializados da área.

Em relação às orientações contidas no “*Audio Description Coalition – Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct*”, publicados em 2008, estas são baseadas na formação e na experiência de audiodescritores e instrutores dos Estados Unidos.

Diferentemente dos outros países, o Brasil não possui uma orientação para a produção da audiodescrição de forma detalhada. A normativa que rege o trabalho realizado

pelos profissionais da área é a NBR 16452:2016 “Acessibilidade na comunicação – Audiodescrição”, lançada em 2016, que foi elaborada pelo Comitê Técnico de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e pela Comissão de Estudo de Acessibilidade em Comunicação.

Vale destacar que o projeto da referida norma circulou em Consulta Nacional. De acordo com as disposições desse documento, estabelecendo como objetivo “normalizar a produção da audiodescrição para garantir a qualidade da acessibilidade aos serviços e produtos audiovisuais e atender às necessidades das pessoas com alguma deficiência, principalmente cognitiva ou visual, com equidade de direitos (ABNT, 2016, p. vi). Nessa norma, a audiodescrição é conceituada como:

(...) recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão (ABNT, 2016, p. 1).

A referida normalização contempla outras definições ligadas ao formato da disponibilização da audiodescrição, explícita as atribuições profissionais e orienta sobre as notas introdutórias, conhecida em outras literaturas pelas “notas proemias”. Apresenta orientações sobre a organização do roteiro de audiodescrição, considerando os elementos da redação, da linguagem, trama, personagens entre outros.

A partir da literatura da área (Alves et al., 2011; Alves, 2011), evidencia-se que existe um modelo defendido nas normas elaboradas pelo Reino Unido e na Espanha. Sendo que, na norma espanhola, o modelo enfatiza a importância de considerar na audiodescrição, apenas as informações necessárias que expliquem os aspectos visuais relevantes para uma percepção mais completa da obra. Os autores esclarecem que essa norma indica que deve focar, em primeiro lugar, a trama da ação e somente em segundo lugar, os ambientes e as informações plásticas contidos na imagem.

Na norma britânica, recomenda-se que a audiodescrição leve em consideração os detalhes sobre os aspectos que compõem a cena/imagem, desde que sejam centrais à trama e o entendimento do objeto, caso contrário não há sentido em dar detalhes exaustivos, pois isso só tornaria a audiodescrição cansativa e enfadonha (Alves et al., 2011; Alves, 2011).

Portanto, é comum associarmos a norma espanhola como aquela focada na ação, e norma britânica focada nos detalhes. Embora os estudos desenvolvidos por Bourne (2007,

citado por Alves et al., 2011) consideram que a norma espanhola também caracteriza os personagens e cenários, no entanto esta se dedica bem menos em seus detalhes, priorizando frases curtas. A partir das orientações das normas britânicas, procura-se apresentar o máximo de informações possível, diante do espaço e tempo disponível.

Em relação à audiodescrição praticada no Brasil, não se evidencia na literatura um consenso para a definição de um “modelo brasileiro”. O que se observa é que as normas internacionais têm orientado o trabalho dos profissionais, mas estas não têm sido seguidas à risca, ou seja, no Brasil, evidencia uma flexibilidade em relação a essas orientações e, em muitos casos outras escolhas vêm sendo levadas em consideração. No entanto, constata-se que investigações realizadas pelos principais grupos de pesquisa consolidados nacionalmente tem se debruçado em evidências científicas que alicerçam seus posicionamentos referentes as escolhas adotadas.

Vale destacar que alguns destes estudos têm levantado informações junto ao público com deficiência visual referente à análise dos modelos e da receptividade da audiodescrição e, assim, existem algumas indicações, apresentadas de uma forma um pouco mais detalhada, que podem ser seguidas pelos profissionais.

Nos resultados desses estudos (Alves et al., 2011; Alves, 2011), observa-se que o emprego da junção das orientações do modelo espanhol e britânico tem atendido as necessidades do público com deficiência visual participantes dos referidos processos investigativos. A autora evidenciou que apesar do modelo focado na ação apresentar bons resultados na compreensão de um filme, os participantes do referido estudo, relataram que a audiodescrição das características dos personagens, ambientes e do tempo são importantes para o entendimento e para a compreensão do conjunto da obra.

No entanto, a partir das argumentações de Franco (2022), o qual afirma, que somente o levantamento de opinião sobre o serviço de audiodescrição não dá conta de sustentar a criação de regras para a audiodescrição em nosso país e, portanto, nos faz refletir que a definição de um modelo brasileiro ainda é um grande desafio para a área. A autora explica que:

[...] o embasamento propiciado pela pesquisa de recepção, com suas variáveis bem analisadas, pode fornecer subsídios concretos para que generalizações mais objetivas sejam feitas, as quais possam substanciar as normas que comporão um modelo de audiodescrição brasileiro (Franco, 2022, p. 7).

A própria autora, reconhece o desafio que é a elaboração de uma norma brasileira, considerando as preferências, expectativas e necessidades do público com deficiência visual, as quais podem variar de acordo com a região ou o estado. A importância da pesquisa sistemática para o desenvolvimento de uma normalização é destacada por Franco (2022):

(...) reside no fato de que ela respalda e, conseqüentemente, justifica as decisões tomadas pelo grupo de trabalho ao estabelecer determinadas normas. No caso da audiodescrição, a pesquisa sistemática sobre tipos de roteiros, sua aplicação e recepção pelo público-alvo vem justificar objetiva e incontestavelmente qualquer decisão a ser tomada em termos de elaboração de uma norma (Franco, 2022, p. 4).

Considera-se que, nacionalmente, os estudos sobre a audiodescrição teve avanço no Brasil, diante da disposição (mesmo que minimamente) de uma norma. No entanto, a definição de um modelo de audiodescrição brasileiro parece ser uma lacuna que ainda necessita de uma contínua investigação. Desafios estes que são colocados aos pesquisadores da área, pois como realça Franco (2022) a própria norma britânica a partir dos pesquisadores envolvidos na elaboração dessas diretrizes, ao investigar e definir o modelo seguido por seus profissionais, constataram e reconheceram que há diferentes estilos de descrição, e que todos podem ser igualmente válidos.

O Campo das Pesquisas sobre Audiodescrição no Brasil

Dentre as pesquisas que buscam contribuir com evidências científicas para o campo da normalização estão as “pesquisas fundamentadas nos aportes teóricos dos estudos de tradução, da semiótica social e da multimodalidade” (Medeiro, 2012).

A partir de um levantamento realizado no catálogo de dissertações e teses da CAPES, utilizando-se do descritor audiodescrição, foram encontradas 157 pesquisas que têm como foco principal essa temática ou que abordam esse assunto em seu escopo investigativo.

Constata-se por meio desse levantamento que, no Brasil, as pesquisas sobre audiodescrição têm estado presentes em todo território nacional, porém evidencia algumas instituições de ensino superior (Quadro 1) que, a partir dos seus grupos de pesquisas, vêm protagonizando e fomentando o desenvolvimento de investigações na área. São elas: Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Fluminense e Universidade de Brasília.

Quadro 1

Relação das Instituições de Ensino Superior

Universidade	Teses	Dissertações	Total de pesquisas
Universidade Estadual do Ceará	6	27	33
Universidade Federal da Bahia	5	7	12
Universidade Federal Da Grande Dourados	4	6	10
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2	7	9
Universidade Federal Fluminense	0	8	8
Universidade de Brasília	2	6	8

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes

Em outras instituições, constata-se a presença de uma, duas, três ou quatro pesquisas realizadas que abordem a temática audiodescrição.

A primeira pesquisa é datada de 2009 e foi desenvolvida em um mestrado na área da linguística aplicada, na Universidade Estadual do Ceará. A partir da análise do Programas de pós-graduação a que essas pesquisas estão vinculadas, observa-se que a áreas presentes na maioria dessas pesquisas são: linguística (37); educação (28); diversidade e inclusão (8); letras (6); informática, informática e educação (7); estudo da tradução (5); ciência da informação (4); língua e cultura (3); comunicação (3); design (3); engenharia e gestão do conhecimento (3).

Observa-se que, em sua maioria, as pesquisas científicas sobre a audiodescrição, concentram-se nas seguintes áreas do conhecimento: educação e educação especial, tecnologia digital e tecnologia assistiva, comunicação, tradução, literatura e linguística.

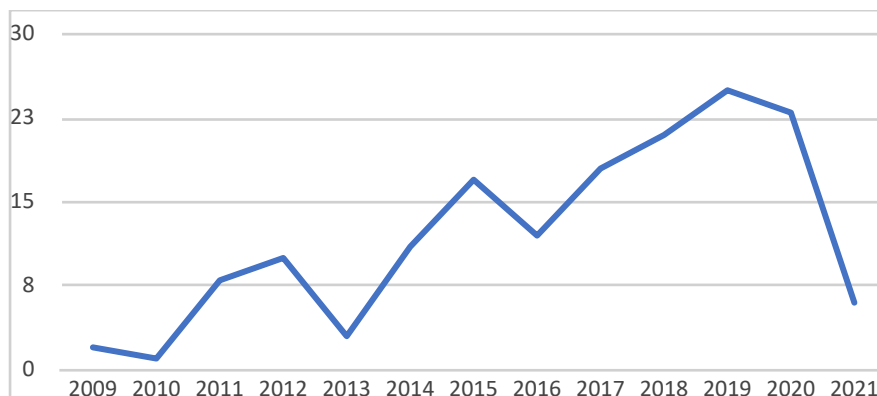
Embora a ocorrência mais frequente seja nessas áreas citadas, nota-se estudos sobre audiodescrição em diversas outras, mesmo em presença menor, ampliando-se assim o arcabouço de pesquisas sobre a audiodescrição. Tais como: ensino de biologia; arquitetura e urbanismo; artes cênicas e visuais; biblioteconomia; ciências da comunicação; ciências naturais; dança; matemática; enfermagem; engenharia elétrica; física; história; química; geografia; psicologia; reabilitação; agropecuária; e turismo.

Desde o surgimento das investigações em audiodescrição, constata-se que ela se encontrou em ascensão (gráfico 1) entre os anos de 2014 a 2020. Sendo que, do total (157)

de pesquisas defendidas sob essa temática, 78% são dissertações de mestrado e 22% são teses de doutorado.

Gráfico 1

Número de pesquisas defendidas por ano



Fonte: Elaborada pelas autoras

Considerando uma breve análise dos trabalhos, nota-se que, além dos estudos com o foco nas temáticas específicas no campo da tradução intersemiótica e tradução audiovisual, são analisados outros objetos de estudos, levando em consideração a audiodescrição, tais como: teatro, cinema, desenho animado, desfile de escola de samba; televisão, política, livro físico, livro digital, livro didático, design inclusivo, artes visuais, adaptação fílmica, dança, educação a distância, publicidade, cartografia, objetos de aprendizagem em relevo, jornalismo, currículo, maquete e outros materiais táteis, charges, cartuns e histórias em quadrinhos, recursos pedagógicos da geografia, jogos, aplicativos móveis, redes sociais, museu e anatomia.

Além disso, constata-se que as pesquisas em sua maioria têm como foco a pessoa com deficiência visual (cega ou baixa visão). Mas é possível localizar pesquisas que tiveram outros públicos, tais como: pessoas com autismo, pessoas com deficiência intelectual e com dificuldades de aprendizagem.

Formação e Atuação no Campo da Audiodescrição

No Brasil, a profissão do audiodescritor presente na Classificação Brasileira de Ocupações (2614-30-CBO) é relativamente nova, a maioria dos profissionais que trabalham

com esta técnica tem origem de outras áreas do conhecimento e possuem outras formações, tais como na área da tradução, educação, jornalismo, entre outras.

Normalmente, as equipes envolvidas na elaboração da audiodescrição são compostas por: audiodescritor roteirista, narrador, consultor em audiodescrição. Alguns profissionais que atuam como audiodescritores também fazem a narração do conteúdo. Mas, para isso, é preciso ter conhecimento das técnicas de locução aplicadas à audiodescrição. O instrumento utilizado pela equipe e que auxilia na comunicação entre esses diferentes atores é o roteiro. Este funciona como um guia, que orienta a equipe desde a escrita, validação, gravação e edição do produto.

Em relação à formação, é possível constatar que existem basicamente cinco modelos que estão sendo desenvolvidos: cursos livres de curta duração ministrados por audiodescritores com experiência de mercado; cursos de extensão ou de aperfeiçoamento profissional, desenvolvidos por pesquisadores ligados a universidades públicas e privadas; treinamento em serviço, promovido por empresas que trabalham com audiodescrição; formação a nível de especialização promovida por universidades; ou módulos/disciplinas ofertados em especializações na área da tradução.

Concorda-se com Santos e Ferreira (2020), que não basta o profissional que vai trabalhar com essa técnica faça apenas um curso de curta duração, é necessário aprofundar os conhecimentos devido à complexidade do recurso e às múltiplas possibilidades de sua aplicação.

Para Alves et al. (2011), o audiodescritor é um observador ativo. Portanto, considera-se importante o seu letramento visual, ou seja, olhar o mundo com maior acuidade e desenvolver sua sensibilidade para a leitura e interpretação de imagens. Este profissional é quem vai selecionar o que será audiodescrito, para a compreensão e a apreciação de uma obra/objeto. Para isso, este sujeito orienta-se a partir de um conjunto de regras e diretrizes.

Tendo em vista que a pessoa com deficiência visual com formação em audiodescrição não tem condições de iniciar o processo de construção do roteiro, ela atuará na consultoria e apresentará sugestões para o aprimoramento do roteiro. Por isso, possui um papel indispensável nesse processo, pois é o consultor ou consultora em audiodescrição que vai indicar as lacunas que o roteiro pode apresentar, além de outras funções relevantes.

Considerações Finais

Procurou-se neste texto traçar um panorama da audiodescrição, abordando as implicações sobre a definição de uma normativa brasileira. Para isso foi resgatada parte de sua história, o campo da pesquisa, as disposições legais e conceituais.

Os benefícios da audiodescrição para as pessoas com deficiência visual são evidentes, embora ainda não atinja toda população que requer esse serviço, devido à pouca disposição dela nos eventos culturais e acadêmicos ao vivo, em materiais audiovisuais gravados e em materiais didáticos.

Acredita-se que à medida que esse público toma conhecimento sobre os recursos disponíveis e reconhece os benefícios para o acesso e compreensão de conteúdos imagéticos, o emprego deste serviço passará a ser cada vez mais reivindicado em diversas áreas.

Percebe-se que o entendimento sobre a aplicação da técnica da audiodescrição necessita de maior visibilidade dentro dos cursos de formação para que ela de fato consiga contribuir na acessibilidade comunicacional das pessoas com deficiência visual.

Considera-se que o campo formativo ainda necessita de respaldo legal para evitar formações aligeiradas e sem cientificidade, e que o emprego desse serviço não pode ser reduzido a uma condição simplista, ou seja, descrever o que se vê, mas sim, fazer escolhas tradutórias que sejam relevantes para a compreensão da organização semiótica do objeto ou da obra.

Por fim, afirma-se o compromisso da academia, a qual possui um papel importante frente a problematização das questões educacionais e sociais, e na apresentação de resultados científicos que possam contribuir para a melhora da qualidade de vida das pessoas, entre elas as pessoas com deficiência visual, a partir do fomento aos recursos e serviços ofertados a população.

Referências

- ABNT (2016). *NBR 16.452, Acessibilidade na comunicação: Audiodescrição*.
- Alves, S. F. (2011). Por um modelo de audiodescrição brasileiro: Um estudo sobre modelos de audiodescrição de filmes de animação. In *Anais do Congresso Internacional da Abralín*, Curitiba, Brasil.

- Alves, S. F., Teles, V. C., & Pereira, T. V. (2011). Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, 22.
- Araújo, V. L. S. (2010). A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: Uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In L. M. V. M. Motta & P. Romeu Filho (Orgs.), *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.
- Audio Description Coalition (2008). *The audio description coalition standards for audio description and code of professional conduct for describers*.
- Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/d5296>
- Decreto nº 9.404, de 11 de junho de 2018. *Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, para dispor sobre a reserva de espaços e assentos em teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares para pessoas com deficiência, em conformidade com o art. 44 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. <http://www.planalto.gov.br/D9404>
- Franco, E. P. C. (2010). *A importância da pesquisa acadêmica para o estabelecimento de normas da audiodescrição no Brasil*. Recuperado de <https://adww.online>
- Holland, A. (2009). Audio description in the theatre and the visual arts: Images into words. In G. Anderman & J. Díaz Cintas (Eds.), *Audiovisual translation: Language transfer on screen*. Palgrave MacMillan.
- Instrução Normativa n. 128, de 13 de setembro de 2016. *Agência Nacional do Cinema, Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica*. <https://antigo.ancine.gov.br/legislacao>
- ITC. *Guidance on standards for audio description*. http://www.ofcom.org.uk/codes_guidance
- Jakobson, R. (1995). *Linguística e comunicação*. Editora Cultrix.
- 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*. <http://www.planalto.gov.br/L10098>
- 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)*. <http://www.planalto.gov.br/L13146>
- Lima, F. J., Lima, R. A. F., & Vieira, P. A. M. (n.d.). *O traço de união da áudio-descrição*. Versos e Controvérsias. <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br>
- Medeiro, F. R. B. (2012). *Elementos para a microestrutura de um glossário semitríngue dos termos da audiodescrição*, (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará.

- Norma Aenor (2005). *UNE153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual*. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. Madrid.
- Perrotti-Garcia, A. J., Brahemcha, F., & Kichel, L. (2021). Do sertão para o mundo: Ao vivo, em tempo real e remotamente. In A. J. Perrotti-Garcia & F. Brahemcha (Orgs.), *Ao vivo e a cores: Relatos de casos de audiodescrição de eventos ao vivo*. eBook Kindle
- Portaria nº 188 de 24 de março de 2010, *Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência* <http://www.mpggo.mp.br/audiodescricao>
- Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Agência Nacional de Telecomunicações. Aprova a Norma Complementar n. 01/2006, *Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão*. <https://informacoes.anatel.gov.br/442-portaria-310>
- Santos, R., & Ferreira, E. L. (2020). A implementação da audiodescrição do Brasil. *Educação e Fronteiras On-Line*, 10(28), 8-21.

Overview of Relevant Aspects for Practice and Research in Audio description

Abstract

With the need to enhance equality in communication and access to information as starting points, we find audio description. It is known as a kind of intersemiotic audiovisual translation, i.e., the process of converting non-verbal signs (images) into verbal signs (spoken or written). Concerning strategies, audio description is a resource that enhances accessible communication. By using its techniques, the audio description aims at contributing to preventing barriers to communication, promoting access to visual content, complementing and improving information, which is total or partially inaccessible, that is, which cannot be caught or understood by visually impaired people, among other groups of people who can benefit from audio description. From an exploratory and descriptive point of view, the paper presents an overview of audio description, stating its historic, legal, practical, professional and investigative features. The authors consider it is a professional practice that was acknowledged recently in Brazil and that has not been researched deeply, from an academic point of view. Most of the researches made belong to the audiovisual translation field. Although Brazilian scholars who deal with audio description have their own national guidelines to rely on, international style guides and models are also adopted as basis for their decision-making processes while translating. The authors consider that translation learning and development still need legal basis, to avoid nonscientific and hasty courses, and the use of audio description cannot be summarized in simple terms, such as “describe what you are seeing”. The choices in translation have to be relevant to the understanding of the semiotic organization of the object or work.

Keywords: audio description, accessibility, communication, audiovisual translation, intersemiotic translation

Por um Exercício de Aprendizagem Colaborativa entre Pares: Da Potência Dialógica às Reflexões Produtivas no Contexto das Aulas na Pós-Graduação

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Mestrado em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
(UFES)

Docente
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

 tilgabriel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>

Marcel de Assis Roque

Mestrado em Educação
Centro Universitário Salesiano São Paulo
(UNISAL)

Docente
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

 marcel.libras@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7269-5206>

Daniel Ramos de Souza

Especialização Saúde Mental e Atenção Psicossocial
Centro Universitário Herminio Ometto
(UNIARARAS)

Técnico Administrativo em Educação
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

 daniel.psi26@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6109-6128>

Recebido em 05/02/2022

Aceito em 10/07/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2151>

Resumo

Este trabalho traz reflexões e análises sobre a Pesquisa de Crítica de Colaboração, PCCol e as nuances que a permeiam partindo de um relato de experiência ocorrida em uma disciplina homônima ofertada no programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp. Como recorte de dados, empregamos fragmentos de interações entre discentes em atividades propostas com questões abertas e apresentação de banners com reflexões à luz de alguns pressupostos da Teoria-Histórico Cultural. Os recortes apresentados bem como a organização didática da disciplina nos permitem evidenciar o potencial da PCCol não somente como possibilidade metodológica como também base para uma organização didática pautada na dialogia e na colaboração como formas de construção coletiva de conhecimentos.

Palavras-chave: PCCol, colaboração crítica, didática

Introdução

Dentre os desafios que permeiam a pós-graduação como percurso formativo para professores-pesquisadores, podemos mencionar a pressão do tempo (Rosa, 2008; Silva, 2010) considerando as diversas atividades que são propostas: a integralização dos créditos curriculares, as publicações requeridas, participações e organizações de eventos e divulgação gradual das pesquisas e reflexões propostas nas teses e dissertações e/ou paralelas a elas (Machado & Bianchetti, 2011).

Para além disso, dois aspectos ainda incipientemente abordados nas discussões nas produções científicas dentro dessa temática são especificamente: o desnivelamento entre as práticas de leituras dos pós-graduandos, que se veem diante de um volume massivo de leituras e análises, e não raramente um sentimento de solidão em relação a tantas atividades em andamento em um período limitado com prazos frequentemente estabelecidos de forma individual.

Neste cenário, a emergência de novas propostas metodológicas que propiciem uma aprendizagem por meio de reflexões colaborativas pode resultar em alternativas menos densas e menos solitárias, ao mesmo tempo que realçam o potencial de produtividade analítica discursiva construído na relação entre os pares, visto que, para Vygotsky (1930/1998) a aprendizagem é um processo essencialmente social.

Por esse prisma, o que aqui se apresenta consiste em um relato de experiência pautado em registros dialógicos entre dois alunos ao longo das atividades previstas na disciplina “A Pesquisa Crítica de Colaboração” no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência.

Para isso, considera-se como material para os relatos e reflexões, para além da organização didática de oferta da disciplina os seguintes instrumentos: excertos com questões propostas ao longo de Guias de Leitura, tomadas na disciplina como práticas para aprofundamento das discussões, e; comentários pontuados por dois alunos por meio do editor de texto colaborativo e online, *Google Docs*, enquanto realizavam as atividades em dupla.

A partir desses registros, objetiva-se evidenciar de que forma as discussões realizadas sobre as questões propostas, ainda que virtualmente, propiciaram uma ambientação

colaborativa, por meio da qual os alunos construíram uma reflexão potente para a construção dos conceitos e ferramentas teóricas abordados na disciplina.

Em termos de organização, este trabalho foi pensado em 4 seções a saber: 1) *Da organização didática e instrumentos de avaliação da disciplina* - com apresentação dos elementos básicos e as estratégias de discussão e avaliação utilizadas; 2) *Dos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração* - em que apresentamos as nuances que permeiam essa perspectiva metodológica; 3) *Das relações dialógicas estabelecidas na realização das atividades em pares* - com análises de alguns excertos de comentários e questões propostas; 4) *Da colaboração como forma de transformação e aprendizagem* - com algumas de nossas considerações acerca da experimentação dessa aprendizagem colaborativa.

Esperamos que as discussões aqui pretendidas possam contribuir para novos olhares na organização e sistematização de disciplinas no âmbito da pós-graduação frente aos desafios que emergem nesse percurso formativo.

Da Organização Didática e Instrumentos de Avaliação da Disciplina

Em termos de proposta didática, a disciplina foi pensada e ofertada em uma perspectiva dialógica distante das tradicionais aulas expositivas. Os textos compartilhados e demarcados para leitura em um cronograma do semestre serviam de ponto de partida para problematizações que se materializavam ao longo das aulas remotas oferecidas por meio da plataforma de interação virtual *Google Meet*.

A escolha da plataforma virtual se deve ao contexto da pandemia da Covid-19 que forçou os sistemas escolares do mundo todo a adotar estratégias de distanciamento social como uma das medidas para contenção dos casos de contaminação pelo novo coronavírus. Neste sentido, apenas os dois primeiros encontros da disciplina ocorreram em espaço físico presencial. Tão logo as medidas de distanciamento foram implementadas a disciplina foi integralmente ajustada para oferta remota sem interrupção do cronograma.

As discussões emergiam de forma espontânea durante as aulas e se encadeavam com a mediação da professora sem uma preocupação específica em se ater a uma forma roteirizada ou sequencial de ideias, mas na concatenação de elementos chave do texto que poderiam nos ajudar não somente na compreensão teórica-metodológica como também na organização e escrita das dissertações e teses.

Participaram da disciplina um total de 28 alunos sendo 10 alunos regularmente matriculados no programa (2 mestrandos e 8 doutorandos) e 18 alunos especiais sendo três deles surdas usuárias da língua brasileira de sinais – libras.

Como atividades práticas, foram propostas 8 Guias de Leitura com questões abertas focadas nas unidades temáticas de cada encontro, servindo como uma extensão ou proposta de aprofundamento dos conceitos abordados nos encontros síncronos. Por fim, a atividade avaliativa final consistiu na apresentação de um banner com possíveis contribuições das discussões realizadas em aula para os projetos e ideias de pesquisa em desenvolvimento por cada aluno. Nesta atividade, o banner era acessado e debatido por pelo menos 2 colegas de turma reforçando a relação professor-pesquisador de forma interativa sendo a professora responsável e alguns professores convidados os mediadores das avaliações dos banners e encarregados do *feedback* final.

Dos Pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração

O termo colaboração é aqui compreendido como um processo compartilhado de avaliação e reorganização de práticas tanto de pesquisa quanto de ensino. Quando realizada de forma adequada, o trabalho pode superar limitações, o individualismo e a alienação. Para Leontiev (1978b), o individualismo e as tensões são provenientes da falta de se relacionar as metas e os resultados da própria prática docente, já a alienação é resultado da desconexão na atuação dos educadores.

A colaboração tenciona que todas as vozes sejam ouvidas. Mais que isso, permite que todos os participantes questionem os sentidos uns dos outros e compartilhem o conhecimento novo (Magalhães & Fidalgo, 2010). Por esse prisma, a perspectiva colaborativa deve ser vista em duas direções. Na primeira, a do próprio conceito, que difere de cooperação e se distancia da persuasão. E na segunda, na direção do quadro metodológico, que requer um comportamento específico cujas práticas discursivas podem ser analisadas pela via da linguística.

Isso, naturalmente, não implica necessariamente na consolidação de uma uniformidade de ideias. Ao partirmos do princípio de que todas as vozes são ouvidas, os aspectos históricos, linguísticos e culturais que atravessam os sujeitos são marcados pelas suas subjetividades o que pode imprimir nas relações discursivas um caráter frequentemente

heterogêneo. É pela ausência do consenso inicial que a contradição toma forma e, partir dela, emerge o conflito.

Por conflito, Magalhães e Fidalgo (2010) se referem aos pontos divergentes estabelecidos nas relações dialógicas. Ele pode se dar entre o pesquisador e os pesquisados, ou entre o próprio pesquisador consigo mesmo à medida em que este é confrontado pelos discursos dos outros envolvidos na interação. Neste cenário, é por meio das reflexões de todos os sujeitos presentes que ocorrem negociações que permitem a convergência das ideias, ainda que de forma temporária.

Por essa via, é tensionada uma ruptura com elementos que possam se escorar em um paradigma positivista considerando que os participantes da pesquisa não são vistos como dados ou produtores de dados que serão sistematicamente coletados. Isso porque a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol visa criar um contexto para os participantes entenderem suas ações e as ações de seus colegas e alunos, bem como de seus interesses, e não criar um quadro autoritário e individualista para a pesquisa no qual o pesquisador ocupa um lugar hierarquizado do saber.

Assim, as intervenções realizadas por quem conduz a pesquisa devem ser feitas de forma horizontal e não vertical. Não se trata de uma relação direcional “eu mais o outro” e sim do “nós”. Na contramão das relações de poder tradicionalmente estabelecidas: entre professor e aluno, entre pesquisador e pesquisados, entre novos pesquisadores e pesquisadores renomados, etc.

Da mesma forma, a perspectiva crítica implicada na pesquisa colaborativa se volta para a tarefa de questionar as cristalizações dos saberes, colocam à prova o conhecimento pressuposto e enraizado revestindo a colaboração de um caráter mediador no qual os sentidos são constantemente negociados propiciando um ambiente de confiança entre os participantes.

Em consonância com esses pressupostos, Gutiérrez et al. (1999) assumem a colaboração como um dos pilares da prática investigativa compreendendo-a como forma de trocas e compartilhamentos ou forças complementares em menor ou maior escala, através das quais se constrói a aprendizagem.

Fullan (1993), por sua vez, distingue cooperação de colaboração e emprega o termo “atividade conjunta” (*joint activity*) no sentido de processo de aprendizagem e participação mútua para produção de conhecimento. Para ele, a colaboração é o centro de uma atividade

de um sistema maior que relaciona aspectos sociais, linguísticos, culturais e outros para produção de conhecimento de forma conjunta.

Este ponto específico nos permite problematizar as práticas de ensino e aprendizagem que, por vezes, desconsideram tais aspectos ao manter a relação tradicional em que o professor é aquele que transmite e o aluno aquele que recebe o conhecimento em uma via única. Pensar a aprendizagem de forma dissociada do contexto social, cultural e linguístico dos sujeitos pode impedir a compreensão do todo, pois deixa de lado fatores diversos imbricados na construção social dos sujeitos, seus interesses e motivações.

Nesse sentido, faz-se necessário propiciar um ambiente de diálogo em que as especificidades são trazidas à tona, é nessa possível zona repleta de diversidade que os sujeitos (através de suas práticas discursivas) denotarão informações individuais que servirão de catalisadores para o pensamento coletivo, isto é, entender o contexto do outro e pensar junto.

Enquanto na cooperação mina-se as possibilidades de discussão e transformação mútua dos sujeitos pela ausência da contradição, eliminando possibilidades de rever os discursos e confrontá-los. Na colaboração, por sua vez, esses aspectos estão imbricados na produção de dados e se somam à possibilidade de intervenção que modifica não somente os sujeitos envolvidos como o próprio pesquisador. Esta ideia se aproxima do que Gutiérrez et al. (1999) chamam de atividade conjunta, pois excede o pressuposto da cooperação enquanto atividade de suporte e se alinha a ideia de colaboração enquanto processo de aprendizagem e transformação coletiva.

Partindo da prática colaborativa como atividade que resulta em algum tipo de intervenção/transformação, compreender os sujeitos em suas particularidades e livre das amarras da hierarquização pode ser determinante no processo de resignificação do papel da escola como *locus* de formação para autonomia e cidadania, o que também irá impactar o modo como o pesquisador irá se relacionar e perceber o contexto escolar.

Ao nos aproximarmos da PCCol como metodologia que fundamenta nossas reflexões e análises, entendemos que não é possível negligenciar os aspectos sociais, históricos e políticos que permeiam a escola e a pesquisa. As investigações não são produzidas em um vácuo, mas são rodeadas por fatores nem sempre controláveis e que influenciam nos resultados. Desse modo, é preciso pensar a potência da pesquisa enquanto atividade humana e situada num dado momento-espço.

Das Relações Dialógicas Estabelecidas na Realização das Atividades em Pares

Tendo em mente os pressupostos teóricos abordados ao longo da disciplina apresentamos agora um entrelace entre os conceitos e as interlocuções colaborativas que tomaram forma ao longo da realização das atividades realizadas com foco principal nas chamadas Guias de Estudos a serem realizadas a cada semana após os encontros síncronos.

As Guias eram compostas de questões do tipo abertas com foco na retomada dos conceitos debatidos e com apelo para reflexões que os excedem. Deste modo, não se tratava meramente de um questionário com respostas estanques, mas abertas à complementação e discussão das duplas de alunos e posteriormente retomadas nas aulas com a mediação da professora acerca de pontos críticos levantados nas respostas.

Em relação aos conceitos é importante salientar os processos de desconstrução pelos quais passamos à medida em que as discussões ocorriam durante as aulas. Desconstrução no sentido de rever semanticamente alguns termos que nos pareciam, a princípio, diretos e estanques. É o caso, por exemplo, das palavras: colaboração, crítica, intervenção e conflito.

Fora do contexto acadêmico, é comum que se atribua a esses termos os sentidos comuns dicionarizados, assim, colaboração era vista meramente como uma atividade cooperativa que se dava entre mais de um sujeito ou situação; crítica era frequentemente associada a uma avaliação depreciativa e intervenção compreendida como algo de cunho essencialmente prático, uma intromissão e; conflito como um evento marcado por tensão negativa.

Por meio das aulas, ressignificações destes termos ocorreram gradativamente tanto pelas discussões quanto pelas interações em pares na realização das Guias. Para ilustração disso, trazemos aqui uma das perguntas propostas na atividade e um recorte da interação entre os pares de alunos e a resposta definida.

Tabela 1*Interações na resolução das Guias*

Pergunta
E por que a PCCol seria considerada uma metodologia de intervenção?
Interações
Aluno 1: Eu diria que tem uma ação direta sobre uma determinada situação em aula.
Aluno 2: Mas você precisa lembrar que a intervenção não é somente algo prático, de ir lá e fazer, pode ser um direcionamento que se dá por meio das reflexões.
Aluno 1: Só pensar pode ser considerado uma intervenção?
Aluno 2: Não porque envolve além da ação reflexiva uma possível transformação... é como se com o direcionamento os envolvidos se vissem na condição de repensar as práticas...
Aluno 1: Certo, mas visto por este lado talvez não devêssemos utilizar a palavra direcionamento... parece que ela tem um pressuposto de uma direção definida que é a correta... pelo que você fala seria mais algo para mediar que direcionar... podemos usar também o termo práxis, pensando nessa junção entre teoria e prática.
Aluno 2: Isso dá conta.

Fonte: Acervo dos autores

Nesse recorte, é possível evidenciar a ocorrência de três pressupostos básicos da PCCol: a contradição, a negociação e a transformação. Contradição quando o aluno 1 apresenta uma resposta direta a pergunta, pautada em um sentido meramente dicionarizado e que é repensado pelo aluno 2 que expande a significação; a negociação emerge à medida em que a resposta nova oferecida pelo aluno 2 é novamente repensada e ainda mais expandida pelo aluno 1; e, por fim, a transformação ocorre quando ambos chegam a um consenso sobre uma resposta que contemplaria a pergunta da Guia.

Por esse prisma, Magalhães e Fidalgo (2010) esclarecem que:

Assim, a pesquisa de intervenção, para nós, é um termo chave para o paradigma da pesquisa crítica que visa a criação de um contexto para os participantes a compreenderem a suas ações e as dos seus colegas e alunos, bem como os seus interesses [...] ³⁰ (Magalhães & Fidalgo, 2010, p. 776).

Ainda que as autoras estejam discutindo especificamente sobre a pesquisa crítica do tipo de intervenção, o recorte das interações anteriores ressoa com a ideia de os participantes compreenderem as ações e interesses um dos outros para que possam realizar

³⁰ Tradução livre para - Thus, intervention research, for us, is a key term for the critical research paradigm that aims at creating a context for participants to understand their actions and those of their colleagues and students, as well as the interests they serve [...].

negociações para as novas produções de sentido de forma dialógica e reflexiva, sem imposições ou dualismos, mas um processo crítico e colaborativo.

Retomando a ideia de práxis trazida pelo aluno 1 na parte final da interação anterior, uma nova discussão ocorre quando eles se deparam com uma pergunta mais direta sobre o termo em outra Guia conforme se pode observar a seguir.

Tabela 2

Interações nas resoluções das Guias

Pergunta
<p>Como o conceito de práxis difere do de prática? E que importância tem fazer essa diferença em trabalhos de formação?</p>
Interações
<p>Aluno 2: Eu lembro de termos respondido algo assim em uma das Guias né? Aluno 1: Verdade. Aluno 2: Para mim práxis é sinônimo de prática, mas pelo que você falou não é bem assim né. Aluno 1: Eu entendo que práticas seria algo voltado para uma ação direta, estratégia, técnica. Já práxis é uma mescla entre o que se entende na teoria e a prática. Aluno 2: Lembrei da professora falando na PCCol teoria e prática andam sempre juntas. Aí fiquei confuso, ainda que seja práxis se é a mesma pessoa realizando a prática, o esperado é que a teoria esteja em ação né? É a mesma pessoa. Aluno 1: Agora eu fiquei confuso... o que foi mesmo que você entendeu? Aluno2: Assim, se a gente vai chamar de práxis, não é óbvio que a prática será a teoria em ação, como é o caso de um professor, por exemplo? Aluno 1- Não necessariamente. Nem sempre o que se prega enquanto teoria é posto em prática seja parcialmente ou na totalidade, e isso pode ficar ainda mais evidenciado se a gente começa a ver por uma perspectiva crítica e de colaboração. Aluno 2: Bom, mas aí se o professor não coloca em prática o que ele acredita então ele está fazendo só uma prática e não práxis. Aluno 1: Esse é um ponto que podemos levar para a aula, mas no caso dessa pergunta, uma coisa que podemos nos atentar é nos efeitos de uma coisa e outra. Por exemplo, uma prática pode ser tradicional e hierárquica quando pensamos apenas naquela coisa de transmitir ideias ou pode ser dialógica e mais moderna. No entanto, é por meio de uma práxis ancorada no paradigma crítico que podemos pensar na ideia da colaboração fora dos limites da hierarquia e das divisões entre pesquisador e pesquisado. Aluno 2: Isso eu entendo, podemos ir por esse caminho... lembro também de alguns exemplos na aula quando foi dito que o pesquisador se transforma junto com o pesquisado.</p>

Fonte: Acervo dos autores

Ao longo dessa interação é possível observar que na relação entre as leituras e as discussões o consenso não necessariamente foi atingido em relação à distinção entre prática

e práxis, mas o movimento reflexivo que toma forma na interação excede a resolução da Guia e é direcionado como um ponto a ser levado para o debate com a professora.

O conflito se estende à medida em que ambos refletem sobre o que disseram, modificam suas estratégias e reelaboram um novo argumento que finaliza entre a distinção dos conceitos de prática e prática em relação aos aspectos de colaboração imbricados nesse processo, conforme se pode observar na transcrição da resposta final elaborada pelos alunos.

Práticas são inerentemente sociais, uma vez que, socialmente construídas, expressam e realizam ações que não são apenas técnicas. Neste sentido a prática é o conjunto de ações e técnicas, já a práxis é a união da teoria com a ação, de forma consciente, provocando mudança, criticidade e revolução [...].

É justamente esse movimento consciente que permite a negociação de novos sentidos tal qual ocorre na pesquisa. As interações entre os alunos nas resoluções das atividades provocam um movimento de repensar o que foi lido, debatido e aprendido em sala ao mesmo tempo em que buscam uma forma técnica de elaborar isso em um texto verbal que serviria de resposta para a pergunta.

Essas interações permeadas pelos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração se estendem ao longo da resolução das outras guias, hora partindo do sentido inicial que os alunos atribuíam aos termos, hora adensando em questões mais teóricas como a compreensão e aplicação de determinados conceitos.

Do ponto de vista pedagógico, a estratégia mostra-se como uma forma eficiente de produzir conhecimento por meio da reflexão, no entanto esbarra em alguns fatores que podem ser ou impeditivos ou enfraquecedores desse processo reflexivo-colaborativo. O principal deles é o tempo considerando a rotina da pós-graduação, marcada pela exigência do cumprimento de créditos e volumes de leituras em múltiplas disciplinas simultaneamente. Ir por essa via demandaria um período maior de estudos que possibilitasse leituras e releituras e principalmente retomadas por outros modos discursivos.

No caso da oferta desta disciplina, o contexto emergencial da pandemia e a mudança rápida de um curso pensado para o ensino presencial agora transposto para o ensino remoto faz emergir algumas barreiras as quais podemos citar: a duração das aulas síncronas – que se prolongavam por 2 horas, às vezes mais a depender da intensidade das discussões o que configurava um tempo considerável frente a tela do computador, pressão para conclusão das

leituras e logo após, a resolução e envio das Guias. Essa questão foi pontuada na etapa de avaliação da disciplina.

Ao mesmo tempo, o movimento não linear que permitia constantes retomadas e intersecções entre os textos amenizava o impacto da leitura automática de textos e principalmente das reflexões ao incluir nas discussões exemplos de vivências e práticas em pesquisas realizadas por meio da PCCol.

Essas interlocuções entre textos, pesquisas e vivências fica ainda mais evidenciada com a atividade final da disciplina que consistia na apresentação de um banner em que os conceitos trabalhados nas aulas e leituras fossem pensados para o projeto de pesquisa. A tarefa, proposta de modo individual, não extinguiu a possibilidade dialógica mantida durante as Guias, sendo organizada de modo que pelo menos dois colegas pudessem ler os banners e proporem novas reflexões acerca do projeto apresentado conforme se pode observar no recorte abaixo.

Tabela 3

Avaliação dos banners pelos pares de colegas

Excerto
O ensino da língua de sinais deve levar em conta não só as particularidades linguísticas e gramaticais da libras, como também os aspectos culturais da comunidade surda usuária dessa língua.
Interações/comentários
Aluno-avaliador: Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esse trecho me parece já bastante prescritivo ao indicar como deve ser feito o ensino da libras. Vale a pena repensar, do contrário correrá o risco de iniciar a pesquisa com a resposta pronta e isso minaria a sua possibilidade de analisar criticamente os dados.
Aluno-autor 2: Faz sentido, mas no caso o ponto de partida da pesquisa é o pressuposto de que o ensino não tem sido focado nesses aspectos mais abrangentes da língua.
Aluno-avaliador: Eu concordo em ser o ponto de partida, mas em termos de análise teórica-metodológica você precisa pautar essa afirmação com dados (que você ainda não colheu) e refletir sobre eles a partir do seu referencial teórico.
Aluno-autor 2: Acho que entendi, realmente... e como eu pretendo utilizar a PCCol esse tipo de afirmação soa hierárquica né, como se eu detivesse a norma sobre como deve ocorrer o ensino.
Aluno-avaliador: Tem isso também, acho que vale um ajuste na escrita e um entrelaçamento referenciado com alguns pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Fonte: Acervo dos autores

Retomando o aspecto solitário da produção de pesquisa na pós-graduação é comum que o pesquisador inicie a construção do seu projeto estruturando o problema de pesquisa, no entanto o papel do orientador mostra-se crucial à medida em que se observa as

fragilidades teóricas e metodológicas. No excerto apontado anteriormente as interações entre o aluno avaliador e aluno pesquisador denotam um processo semelhante de reflexão e organização do trabalho.

Essas interações ocorreram em todos os banners tendo sido avaliados por pelo menos dois pares e finalizada com os comentários dos professores pesquisadores experientes que conduziram a disciplina. Essa possibilidade imprimiu maior dinamismo e horizontalidade nas discussões que começavam com os colegas e terminavam com professores/orientadores que faziam apontamentos sobre toda a discussão e indicavam novos apontamentos tanto de cunho de apresentação (como aspectos de formatação do banner, exposição e clareza do texto) quanto da pesquisa (delimitação do tema, ancoragem teórica e construção metodológica).

Por se tratar de uma atividade final, o período de comentários e de reflexões sobre cada trabalho acaba sendo limitado, no entanto, o potencial discursivo-reflexivo para uma atividade por esta ótica é contínuo e possibilita uma construção de uma escrita verdadeiramente colaborativa marcada por vozes e observações que se entrelaçam nas discussões.

Da Colaboração como Forma de Transformação e Aprendizagem

Como escolha teórica-metodológica a PCCol só se concretiza quando ocorre a transformação e a ressignificação de todos os envolvidos na pesquisa; contudo é uma tarefa complexa mensurar o grau de transformação do outro, considerando ainda que a pesquisa ocorre em um período determinado de tempo e as práticas metodológicas são contínuas, extrapolando quaisquer formas de avaliação posterior ao período da pesquisa, ou seja, transformações em cadeias podem continuar ocorrendo mesmo sem o acompanhamento do pesquisador, ou estas transformações podem ocorrer em menor escala.

Para Jones e Magalhães (2020), o papel dos professores é trabalhar colaborativamente com os estudantes, de forma a possibilitar que estes solucionem problemas com aplicações práticas na vivência e sociedade. Nesse aspecto, o diálogo e pensamento crítico são cruciais para esse espaço amplo de colaboração.

Pode-se citar um exemplo de utilização efetivo da PCCol no estudo realizado por Oliveira (2021). Na pesquisa desenvolvida, buscou-se investigar os aspectos inerentes da docência em uma escola quilombola do interior do estado de São Paulo. Investigou-se como

os professores da instituição atuam e dão significado à suas práxis por meio de sessões reflexivas. Evidenciou-se a transformação de todos os envolvidos no processo, incluindo o pesquisador, uma vez que as aprendizagens mútuas trazem consigo a capacidade de transformar a realidade educacional em que os atores da pesquisa ocupam em seu dia a dia.

Um outro benefício referente às pesquisas pautadas pela PCCol está na versatilidade de realização dos encontros e reuniões, a exemplo das próprias sessões reflexivas. Com o distanciamento social imposto pela pandemia do Coronavírus no ano de 2020, medidas criativas podem ser adotadas, como os encontros virtuais. Também, de forma virtual, pode-se alcançar os participantes de forma síncrona em diferentes locais geográficos.

Criar um espaço colaborativo, respeitoso e acolhedor, em que todos tenham direito de fala não é uma tarefa fácil ou simples. Demanda do pesquisador além do aporte teórico, grande capacidade de observação e análise e também sensibilidade ao promover as ações partilhadas. Ressalta-se novamente que esses contextos de transformação produzem mudanças em todos envolvidos, a incluir, o próprio pesquisador: cabe a este então, abertura e receptividade para tal (Magalhães et al., 2020).

Nesse sentido, para além das questões de produção e organização da pesquisa as experiências ocorridas ao longo das aulas evidenciam o potencial da PCCol para organização didática e metodológica da disciplina em uma prática coerente com aquilo que se pesquisa, isto é, para além do pensar metodológico e das reflexões na pesquisa é por meio da práxis (teoria e prática indissociáveis) que os frutos da colaboração crítica se materializam e possibilitam a real transformação dos envolvidos.

Referências

- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(12).
- Gutiérrez, K. D. et al. (1999). Building a culture of collaboration through hybrid language practices. *Theory into Practice*, 38(2), 87-93. doi [10.1080/00405849909543837](https://doi.org/10.1080/00405849909543837)
- Jones, P. E., & Magalhães, M. C. C. (2020). Marx, Vygotsky e Freire: Discussões metodológicas sobre o papel da linguagem na transformação social. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência e personalidade*. Ciências del Hombre.
- Machado, A., & Bianchetti, L. (2011). (Des)feticização do produtivismo acadêmico: Desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, 5(3), 244-54.

- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2010). Critical collaborative research: Focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 773-97.
- Magalhães, M. C. C., Liberali, F. C., & Lessa, A. (2006). A formação crítica: Bases teórico-metodológicas. In S. S. Fidalgo & F. C. Liberali (Orgs.), *Ação cidadã: Por uma formação crítico inclusiva*. Unier.
- Oliveira, A. P. D. F. (2011). *A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: Atividade de formação de professor*, (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Rosa, A. (2008). "Nós e os índices": Um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. *Revista de Administração de Empresas*, 48(4), 108-14.
- Silva, A. O. (2010). Reflexões sobre a ideologia produtivista a partir da leitura de "Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico". *Revista Espaço Acadêmico*, 10(109), 139-47.
- Vygotsky, L. S. (1998 [1930]). *A formação social da mente*. Editora Martins Fontes.

Towards a Collaborative Peer Learning Exercise: from Dialogic Power to Productive Reflections in the Context of Graduate Classes

Abstract

This paper brings reflections and analysis on Critical Collaborative Research, CCR and the nuances that permeate it from an experience report occurred in a homonymous course offered in the postgraduate program of Education and Health in Childhood and Adolescence of Unifesp. As data cutout, we used fragments of interactions between students in activities organized with open questions and presentation of banners with reflections in the light of some assumptions of the Cultural-Historical Theory. The presented data as well as the didactic organization of the course allow us to highlight the potential of CCR not only as a methodological possibility but also as a structure for a didactic organization based on dialogue and collaboration as forms of collective construction of knowledge.

Keywords: PCCol, critical collaboration, didactics

Inclusão como Possibilidade de Acesso e Permanência no IFSP Campus Registro

Amanda Machado dos Santos Duarte

Doutorado em Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Assistente social
Instituto Federal de São Paulo
(IFSP)

amandamds@ifsp.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7462-1764>

Recebido em 10/01/2022

Aceito em 02/07/2022

doi

<https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2152>

Resumo

Esse artigo é um desdobramento de uma Tese de Doutorado que discutiu a permanência estudantil na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia abrangendo as 5 regiões Brasil. Dada a extensão do material levantado, este recorte objetiva discorrer sobre as políticas de acesso e permanência institucional pautadas na ótica da inclusão e foca, mais especificamente, no Instituto Federal de São Paulo – IFSP Campus Registro. As análises e reflexões ocorrem por meio de dois instrumentos: as cartografias, elaboradas em 2019 por estudantes do campus e dados coletados por meio de entrevistas realizadas em 2021. As reflexões oriundas do contraste entre esses dados podem auxiliar na compreensão da conjuntura atual do país no contexto pandêmico bem como esclarecer de que modo as políticas de acesso e permanência mostram-se estratégias de colaboração essenciais para assegurar a inclusão educacional como um direito.

Palavras-chave: inclusão, educação profissional e tecnológica, ensino médio, acesso e permanência

Introdução

Devemos compreender de modo dialético a relação entre educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade. (Freire, 1987, p. 28).

Ao longo deste trabalho pretende-se refletir sobre a Política de Acesso e Permanência – PAE no âmbito da Rede Federal de Educação e Tecnologia tendo como lócus de análise as políticas de inclusão implicadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFSP Campus Registro, compreendendo ambas as políticas como estratégias para assegurar um direito social essencial dada a situação da região e a conjuntura econômica que o país se encontra.

O Campus, localizado na cidade de Registro, deu início aos seus trabalhos no segundo semestre de 2012; e desde então passou a implementar as ações previstas na PAE com vistas a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes na instituição.

Um diferencial em relação a aplicação da PAE no Campus Registro em relação às demais se deve ao fato de que o campus atende alunos de todo o Vale do Ribeira dentre eles alunos de comunidades rurais, quilombolas e indígenas cujo acesso ao campus seja por questões financeiras ou transporte público acaba sendo dificultado.

Essa heterogeneidade ainda que positiva do ponto de vista sociocultural impõe desafios à organização e gestão do campus em termos de acomodação, alimentação e até mesmo definição de horários para os cursos tanto de nível médio quanto de nível superior ofertados pelo campus, daí a justificativa pela escolha desse lócus para análises e reflexões deste trabalho.

Contextualização

O Vale do Ribeira é uma região localizada no sul do estado de São Paulo e no leste do estado do Paraná, sendo a cidade de Registro considerada como “a capital do Vale do Ribeira” em função de sua dimensão, população e concentração de polos acadêmicos, comerciais e logísticos conforme se pode observar no mapa e no quadro a seguir.

Imagem 1

Mapa político do Vale do Ribeira



Fonte: Acervo da autora

A região abriga 61% da mata atlântica remanescente no Brasil, 150.000 hectares de restinga e 17.000 de manguezais. Em 1999, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura declarou, a região, Patrimônio Natural da Humanidade. Ela contém, em si, uma das maiores biodiversidades do globo, pois conserva a maior porção de mata atlântica do Brasil. A região é produtora de água de qualidade, tanto para abastecimento humano, quanto para a fauna aquática. O Vale do Ribeira apresenta ecossistemas aquáticos (rio, estuário e mar) e terrestres (duna, mangue, restinga e floresta ombrófila densa).

Quadro 1*Municípios da Região Administrativa de Registro e população*

Município	Habitantes
Barra do Turvo	7.659
Cajati	28.539
Cananéia	12.540
Eldorado	15.944
Iguape	30.857
Ilha Comprida	11.166
Iporanga	4.218
Itariri	17.433
Jacupiranga	17.816
Juquiá	18.812
Miracatu	19.779
Pariquera-Açu	19.648
Pedro de Toledo	11.331
Registro	56.322
Sete Barras	12.832

Fonte: IBGE, 2019

No Atlas da Exclusão Social, 2003 os índices de pobreza, os índices de desigualdade e exclusão social, encontravam-se muito abaixo do número 1, retratando o quadro socioeconômico da população da região.

Quadro 2

Índice de pobreza dos municípios do Vale do Ribeira

Municípios	Índices Sociais								
	Ran-king	Pobre-za	Juven-tude	Alfabe-tização	Esco-lari-dade	Empre-go Formal	Violên-cia	Desi-gual-dade	Exclu-são Social
Barra do Turvo	3380 ^a	0,359	0,520	0,749	0,343	0,038	0,948	0,037	0,368
Cajati	2420 ^a	0,560	0,545	0,803	0,472	0,140	0,883	0,080	0,458
Cananéia	1966 ^a	0,612	0,611	0,851	0,524	0,095	0,876	0,101	0,480
Eldorado	2657 ^a	0,477	0,524	0,820	0,437	0,109	0,947	0,094	0,443
Iguape	1824 ^a	0,524	0,677	0,866	0,523	0,071	0,971	0,099	0,487
Ilha Comprida	709 ^a	0,656	0,729	0,894	0,632	0,156	0,898	0,167	0,548
Itariri	2341 ^a	0,573	0,576	0,846	0,478	0,094	0,869	0,102	0,461
Jacupiranga	1486 ^a	0,588	0,612	0,825	0,508	0,147	0,977	0,139	0,503
Juquiá	2474	0,536	0,595	0,802	0,467	0,126	0,844	0,090	0,454
Miracatu	2452	0,578	0,568	0,814	0,446	0,091	0,878	0,100	0,456
Pariquera-Açu	1274 ^a	0,644	0,626	0,868	0,549	0,145	0,913	0,141	0,513
Pedro de Toledo	2527 ^a	0,574	0,603	0,811	0,467	0,081	0,794	0,111	0,451
Registro	881 ^a	0,647	0,623	0,868	0,588	0,154	0,961	0,197	0,536
Sete Barras	2677 ^a	0,462	0,578	0,821	0,442	0,096	0,914	0,082	0,441

Fonte: Fundação SEADE e Centro de Informações Educacionais - 2001

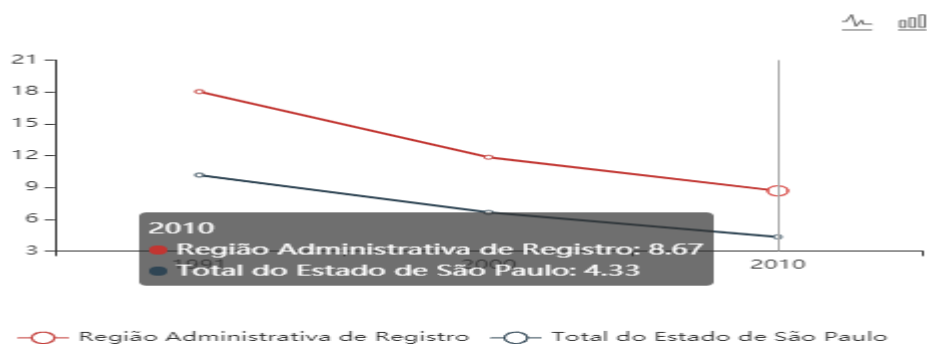
Pode-se observar que a região está muito próxima das regiões com maior grau de exclusão social, caracterizado pela constituição de famílias numerosas, analfabetas e que, cotidianamente, enfrentam grandes dificuldades para não passarem fome, mesmo diante da disponibilidade de recursos agrícolas para a sustentação familiar.

O índice de alfabetização registrou entre 0,74 e 0,89, quando comparado com o nível educacional por faixa de idade. No Vale do Ribeira os responsáveis pelas famílias apresentam baixa escolaridade o que reflete um tempo considerável de ausência dos bancos escolares, sem a devida conclusão da Educação Básica segundo os dados de 2010 extraídos do Banco Multidimensional de Estatísticas - BME, do IBGE, em 6 de agosto de 2012.

Imagem 2

Dados sobre analfabetismo na região

Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais - Censo Demográfico (Em %) - 1991/2000/2010



Fonte: IBGE, 2010

Imagem 3

Dados sobre escolarização na região

Ensino fundamental e médio das Regiões Administrativas do Estado de São Paulo – 2001 (em percentuais)

Regiões Administrativas	1ª à 4ª Série			5ª à 8ª Série			1ª à 8ª Série			Ensino Médio		
	Eva-são	Repro-vação	Apro-vação	Eva-são	Repro-vação	Apro-vação	Eva-são	Repro-vação	Apro-vação	Eva-são	Repro-vação	Apro-vação
Estado de São Paulo	1,1	4,43	94,47	3,52	5,76	90,72	2,32	5,1	92,58	7,77	7,13	85,1
RMS	1,3	3,49	95,22	3,55	5,87	90,58	2,42	4,68	92,9	7,89	7,35	84,76
RA Registro	1,27	5,62	93,12	5,85	7,49	86,66	3,48	6,52	89,99	7,89	7,35	84,76
RA Santos	1,45	7,51	91,04	4,52	8,04	87,44	2,97	7,77	89,25	8,18	7,93	83,89
RA São José Campos	1,03	6,47	92,51	3,12	6,64	90,24	2,07	6,55	91,38	7,24	7,65	85,11
RA Sorocaba	1,15	5,54	93,31	3,83	5,38	90,79	2,47	5,46	92,07	7,31	6,29	86,41
RA Campinas	0,84	5,38	93,78	2,96	5,78	91,26	1,92	5,58	92,51	7,07	7,18	85,75
RA Ribeirão Preto	1,07	6,29	92,64	4,21	6,36	89,43	2,69	6,33	90,98	8,6	7,6	83,8
RA Bauru	0,77	4,65	94,57	4,16	5,14	90,71	2,51	4,9	92,59	8,65	5,55	85,8
RA São José Rio Preto	0,48	4,42	95,11	2,69	4,45	92,86	1,63	4,43	93,94	6,72	5,8	87,48
RA Araçatuba	0,4	4,22	95,38	3,62	4,1	92,28	2,05	4,16	93,79	9,18	6,7	84,13
RA Pres. Prudente	0,4	3,7	95,89	2,92	5,37	91,71	1,68	4,55	93,76	6,72	7,46	85,82
RA Marília	0,59	4,19	95,22	3,16	4,11	92,73	1,91	4,15	93,95	8,13	5,38	86,48
RA Central	0,82	4,11	95,07	3,19	4,35	92,46	2,03	4,23	93,74	7,83	7,42	84,75
RA Barretos	0,6	2,59	96,81	3,27	4,76	91,96	1,97	3,7	94,33	7,94	6,68	85,38
RA Franca	1,07	3,83	95,1	5,06	4,42	90,52	3,16	4,14	92,7	9,41	6,21	84,38

Fonte: Fundação SEADE e Centro de Informações Educacionais – 2001

O indicativo mais preocupante está no índice de evasão e reprovação escolar do Ensino Fundamental, quando comparado com os mesmos índices de outras Regiões do estado de São Paulo, superado apenas pela região de Santos, que, por sua vez, é composta por vários municípios vizinhos da Região Administrativa de Registro e que vivem os mesmos dramas econômicos e sociais existentes no Vale do Ribeira.

A incidência maior de evasão escolar ocorre nas áreas rurais ou para as populações dessas áreas, bem como àquelas afastadas dos centros dos municípios e que demandam

deslocar grandes distancias para frequentar a escola, em alguns casos viajar entre os municípios como é o caso dos alunos do IFSP Campus Registro.

As justificativas para o abandono do estudo se devem frequentemente à necessidade de faltar às aulas para trabalhar nas lavouras da família ou por falta de serviços públicos, de transporte e condições financeiras, além disso os horários das aulas diferem dos horários dos veículos disponibilizados pelos municípios e responsáveis pelo transporte dos estudantes.

O fato de os pais ou responsáveis terem um baixo nível escolar ou serem analfabetos, pode comprometer o desempenho escolar dos filhos e uma boa parte deles demonstram desinteresse pela vida escolar dos filhos assumindo, não raramente, como mais uma mão-de-obra sem qualquer custo adicional para compor as tarefas relacionadas às atividades agrícolas ou informais praticadas para sobrevivência da família.

A observação desses dados permite que se tenha uma fotografia da situação educacional dos jovens da Região. Essa reflexão é fundamental no entendimento da inclusão e todos os seus desdobramentos nas ações de acesso e permanência no IFSP Campus Registro.

Boa parte da população total do Vale do Ribeira vive em área rural, onde são encontrados: agricultores familiares, famílias assentadas, comunidades quilombolas e terras indígenas.

As informações apresentadas em pesquisas, dados oficiais como IBGE entre outros, nos apresentam a situação das comunidades quilombolas da região com taxas significativas de natalidade e número expressivo de jovens adultos que migram para centros regionais próximos, como a cidade de Registro, ou para grandes metrópoles, como São Paulo e Curitiba, em busca de melhores condições de vida e oportunidades de estudo e trabalho.

Em termos de acompanhamento escolar, sumarizo a seguir o quantitativo de alunos matriculados no campus ao longo de 2018-2020 nos cursos técnicos e superiores ofertados pela instituição em Registro com vistas a desenhar a dimensão da PAE institucional, a relação das cidades onde eles residem para contribuir com a compreensão acerca dos deslocamentos necessários para frequentar o campus e os indicadores de turnos de aula, pensando nas estratégias de permanência em relação às rotinas familiares e de trabalho.

Quadro 3*Relação de matrículas nos cursos do IFSP – Campus Registro*

Curso	Matriculados 2018	Matriculados 2019	Matriculados 2020
Licenciatura em Física	42	65	71
Engenharia de Produção	60	95	96
Técnico em Mecatrônica	77	54	74
Técnico em Logística	77	90	107
Técnico em Edificações	82	40	65
Técnico Integrado em Edificações	42	76	116
Técnico Integrado em Logística	41	74	118
Técnico Integrado em Mecatrônica	36	75	115

Fonte: Acervo da autora

Quadro 4*Indicadores de residência dos alunos do Campus Registro*

Estudantes por Cidade	2018	2019	2020
Registro	246	157	176
Cananeia	23	27	33
Jacupiranga	66	71	89
Cajati	89	76	89
Miracatu	20	14	17
Pariquera-Açu	75	66	101
Iguape	06	7	6
Sete Barras	31	35	48
Juquiá	40	42	34
Eldorado	48	41	68
Ilha Comprida	02	2	3
Barra do Turvo	03	1	1
Iporanga	12	6	6
São Paulo	04	7	6
Itariri	01	2	2
Peruíbe	01	3	3

Fonte: Acervo da autora

Quadro 5*Relação turnos de estudo – município dos alunos no IFSP*

CIDADE	PERÍODO DO CURSO	
	INTEGRAL - 8H - 17H	NOTURNO 19H - 22H40
CAJATI	55	34
CANANEIA	14	19
ELDORADO	37	31
IGUAPE	4	2
ILHA COMPRIDA	0	3
IPORANGA	1	8
JACUPIRANGA	59	30
JUQUIÁ	19	25
MIRACATU	9	8
PARIQUERA-AÇU	68	33
REGISTRO	103	73
SETE BARRAS	40	8

Fonte: Acervo da autora

Caminhos Metodológicos

Para percorrer o caminho metodológico das discussões aqui pretendidas, busco na cartografia da ação social instrumentos potentes para refletir a realidade e a percepção dos alunos acerca dos pontos críticos para acesso e permanência na instituição. Nesse sentido, elas foram trabalhadas sob a perspectiva do alargamento do diálogo “com outros saberes, com a fala dos estudantes, com a sua leitura de mundo, representações do espaço e da sociedade” (Ribeiro, 2011, p. 32), afinados com os objetivos central da tese.

Nesse sentido, a cartografia da ação social tem por finalidade identificar as representações dos espaços (instituto, territórios que os estudantes estão inseridos) com os interesses, conflitos, vontades e sonhos dos sujeitos imbricados em um dado contexto.

Segundo Ribeiro (2011), a responsabilidade das interpretações científicas da Cartografia da Ação Social deve se basear na totalidade que descreve as relações entre ação, técnica e espaço, contextualizada na análise da radicalização da democracia, da criminalização da pobreza e da profunda crise societária.

A partir dessa metodologia, a pesquisa foi se alinhando com e através das informações dos estudantes de forma livre, com respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas, e comportamento, ocultas atrás de discursos e gestos. A cartografia da ação social toma como principal categoria “o espaço geográfico, sinônimo de usos por pessoas reais, e não dados do território o qual deve ser entendido como uma totalidade que é ao mesmo tempo real-abstrato e real-concreto, integral e diferencial” (Santos, 2009).

As cartografias da ação social foram realizadas no campus Registro, com os estudantes dos cursos de nível médio, com prévia autorização da instituição e dos responsáveis pelos estudantes para participação.

No primeiro momento foi realizada uma apresentação simples e de fácil compreensão, explicitando-se os objetivos da construção da cartografia e salientando a importância da participação dos estudantes e da instituição. Neste momento era entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos estudantes e/ou responsável caso, o estudante fosse menor de idade.

No segundo momento, com todos os TCLE assinados, foi realizada uma explicação sobre o formato e o sentido da cartografia e como poderia ser realizada, seguindo-se a disponibilização de materiais (folhas A3, lápis, borracha, canetas hidrográficas coloridas, imagens e mapas) para os 40 alunos de nível médio participantes.

Neste segundo momento também eram levantados e debatidos com eles os pontos significativos para o início da confecção da cartografia: esses pontos formavam o roteiro dos elementos que poderiam compor as cartografias. Dessa forma, partia-se do conhecimento espacial dos alunos para integrá-lo aos modelos convencionais de conhecimento (mapas, dados, reportagens).

A coleta ocorreu de forma individual, mantendo-se apenas a discussão em grupo. O ponto inicial de cada cartografia foi o centro do papel disponibilizado com a marcação do espaço/momento que os estudantes mais gostam no campus (sala de aula, laboratório, centro de convivência, quadra, biblioteca, sala de atendimento ao estudante, refeitório, etc, visando identificar perspectivas, o cotidiano, trajetos, transportes, apropriação, identificação dos espaços.

A partir desse primeiro ponto era proposta a inserção de outros pontos, e assim a cartografia foi construída a partir das referências vivenciadas pelos participantes considerando os seguintes eixos:

- Relação com o curso e colegas de turma;
- Relação com os profissionais do campus (professores, técnicos e equipe de apoio);
- Os espaços que ocupam e os espaços que não ocupam no campus;
- Interação e conhecimento com os outros cursos existentes no campus;
- Identificação de espaços públicos e privados que fazem parte do seu cotidiano;
- Apoio familiar, amizades e rede de apoio;
- Os espaços que ocupam e os espaços que não ocupam no campus.

Neste percurso metodológico houve a captura do movimento do campus estudado, por meio dos anseios, dos desejos, das trajetórias e da imaginação dos estudantes ou como Santos (1994) conceitua “homem lento”. A cartografia da ação social construída por eles apresentou outras visões de mundo, da instituição, e até mesmo das políticas de permanência, que foi analisada em conjunto com a cartografia oficial apresentada pelos decretos, leis, das empresas e do Estado. Esta atividade também contribuiu para estreitar o diálogo entre os estudantes e a instituição.

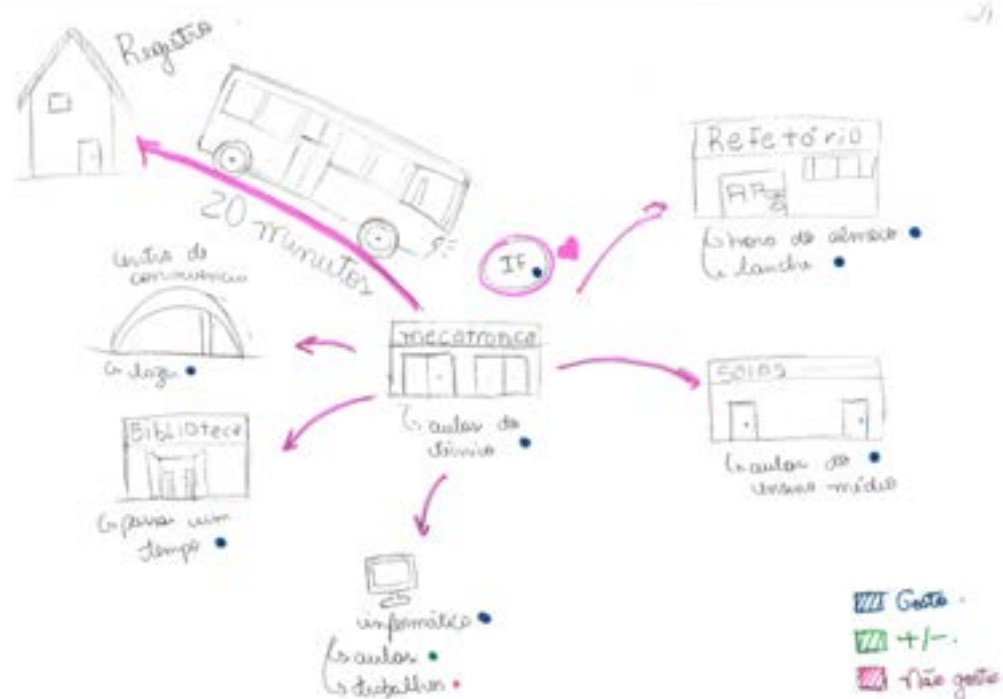
Cartografando

Foi identificado e registrado o conhecimento do espaço vivido pelos estudantes a partir de suas próprias percepções como um processo participativo que estimulou a fala sobre questões e potencialidades construídas com impressões pessoais e coletivas. Dessa forma, foram compartilhados conhecimentos e fortalecidas suas identidades de estudantes ancoradas em um olhar mais atento ao local que estudam, moram e/ou trabalham.

Embora os IFs funcionem em acordo com leis e decretos únicos, os campi se materializam e se concretizam de maneira diversa, de acordo com os territórios em que estão inseridos.

E para além dessas observações, foi identificado nas falas dos estudantes, a percepção do que representa a inclusão e seus desdobramentos no seu cotidiano e no da instituição. Apresento a seguir 5 cartografias representando o grupo pesquisado no campus Registro.

Cartografia 5



Fonte: Autora (2019)

Para sistematização do roteiro de produção das cartografias foi desenvolvido um roteiro de elementos importantes nos mapas confeccionados pelos estudantes, o qual foi apresentado nas turmas de nível médio para seleção dos participantes.

Foi estimulada, ao longo da atividade, a retomada do roteiro em seus detalhes, visando provocar a associação entre reflexão e criação através de usos criativos de matérias como lápis, canetinhas, fazendo emergir diferentes possibilidades de trabalho cartográfico. Neste ponto é necessário enfatizar que a criatividade compreendida pela cartografia da ação pode se originar tanto no saber trazido pelo sujeito do conhecimento – o estudante, como no encontro entre este e um conjunto de práticas utilizadas como ferramenta de diálogo e registro da perspectiva singular da instituição e do território em que estão inseridos.

O roteiro foi balizador na confecção das cartografias e do eixo norteador das análises tanto no sentido qualitativo das informações obtidas nas cartografias quanto no quantitativo, o que não foi previsto inicialmente na escolha da metodologia.

Acesso, Território, Mobilidade: Tempo de Deslocamento, Qualidade do Transporte

Tanto na área urbana quanto na área rural, é necessário o respeito as diversidades socioculturais, bem como suas particularidades sócio territoriais em vista do desenvolvimento social de todo um espaço geográfico posto. Quanto à mobilidade, faz-se necessário assegurar essa dinâmica. Garantir o acesso e a permanência dos estudantes, caracteriza a educação com qualidade, e é primordial para uma sociedade em desenvolvimento contínuo. Não existe programa de transporte gratuito, em Registro, os estudantes têm acesso ao pagamento da meia passagem e ao recurso de transporte previsto no PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) para aqueles que foram selecionados.

O tempo de permanência dos estudantes no campus do integral fica em torno de 10 horas por dia, normalmente distribuídas entre o período diurno e vespertino. Já no que diz respeito aos estudantes do noturno o tempo fica em torno de 5 horas por dia, sem considerar o tempo de deslocamento.

Ser Jovem: Esporte, Cultura e Convivência (Ensino, Pesquisa e Extensão)

Apreensão dos estudantes sob seu caminhar do real abstrato – do cotidiano dado –, para o real concreto (ou concreto pensado); do campo da abstração intelectual/reflexiva, para o campo correlacionado de forças operantes da realidade; localiza a construção da cartografia como uma forma de mediação possível para analisar e compreender e a realidade social.

Contribui ainda para o processo de desvendar as contradições da vida social e da ontologia do ser social, entre o particular/universal e o singular/genericamente humano dos estudantes, ou seja, da aparência para a essência, no intuito de desvelar as articulações do concreto pensado pelos estudantes do Campus Registro em relação às políticas de inclusão.

Também foi identificado nas cartografias a relevância da relação e afinidade a partir dos professores e disciplinas, de forma positiva e negativa, e até mesmo as duas possibilidades na mesma cartografia, um grupo de professores bons e outros não, segundo a percepção dos estudantes.

A relação estudante X professor é a mais apontada nas cartografias e nos traz a noção da importância desse vínculo que pode impactar diretamente na permanência dos estudantes.

Esta relação, para Vygotsky (1991), abarca a ideia de interação social e de mediação ambas centrais no processo educativo, pois para o autor, essa interação está intimamente relacionada ao processo de constituição e desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, a atuação do professor é significativa já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do estudante e catalisa formas potentes de percepção acerca de como o aluno se constitui na relação com o outro, sendo a escola um local privilegiado para tal desenvolvimento. Essa relação pode contribuir para que, no conjunto de tantas vezes, as singularidades de cada estudante sejam respeitadas.

Estrutura Física da Instituição: Alimentação, Lazer, Descanso, Tempo Médio dos Estudantes no Campus

O instrumento da cartografia possibilitou tratar o campus como um território, um espaço dinâmico através da construção cartográfica de cada estudante, bem identificar e compreender como eles se apropriam desse espaço no seu cotidiano.

É possível observar este eixo de análise sob duas perspectivas. A primeira sobre a construção da cartografia como um todo e como os estudantes organizaram os espaços do campus na sua vida acadêmica e na segunda em relação ao ponto central proposto na construção da cartografia, isto é, o que o estudante considera mais importante, o que mais gosta no seu dia no campus (espaço, curso, aula, momento).

Então, ao observar as cartografias, a primeira perspectiva como um todo e a segunda como o ponto central foi possível identificar elementos como o horário de entrada, saída e o tempo do intervalo. Já na perspectiva do todo, as cartografias apontaram para as aulas técnicas em laboratórios e os grupos de pesquisa e extensão.

Olhar essas cinco cartografias implica em olhar para cinco vidas, cinco cotidianos convivendo no mesmo espaço em uma relação dinâmica. Embora as percepções não sejam unânimes, elas se aproximam e se entrecruzam.

Apresento a seguir os principais pontos apresentados como espaço importante para eles nas cartografias:

- Espaço de convivência entre os próprios estudantes
- Biblioteca
- Quadra, campo, espaço destinado aos esportes
- Laboratórios das disciplinas técnicas e profissionalizantes

Outro fator observado nas cartografias é que, embora os estudantes estejam na mesma turma e no mesmo curso seus perfis, competências e habilidades são singulares. Sabendo disso, impõe-se um grande desafio pensar e propor ações que atendam a todas essas particularidades.

Algumas Análises

Os estudantes do Campus Registro são, em sua maioria, oriundos de escolas públicas da região do Vale do Ribeira.

Em 2021, o campus terá novas turmas do curso superior em Engenharia de Produção (período integral) e o Curso de Licenciatura em Física, cursos que atraem estudantes de outras regiões e estados.

O campus atende em média, por ano, 9 turmas de Ensino Médio Integrado aos cursos de Edificações, Logística e Mecatrônica. Em 2019, o campus atendeu 310 estudantes dos cursos de nível médio com o auxílio permanência no total de 414 estudantes matriculados e 116 estudantes do nível superior do total de 163 matriculados. O campus possui Restaurante Estudantil, com expectativa de atender a todos os estudantes da Educação Básica.

O tempo médio de deslocamento dos estudantes registrados nas cartografias foi de 1h47 por trecho. No contexto da pandemia, dado o distanciamento da instituição, o campus entregou kits de alimentos não perecíveis de forma contínua aos estudantes, além dos alimentos da agricultura familiar (ações previstas e resguardadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Outro dado importante para reflexão é a mudança gradativa do número de estudantes do município de Registro, esse número vem diminuindo, e aumentando dos outros municípios do Vale do Ribeira e até de outras regiões do estado. Todas estas mudanças no perfil dos estudantes coloca os profissionais, estudiosos da área a buscar estratégias, e possibilidades de atendimentos e serviços para assegurar uma inclusão na prática.

Considerações Finais

Após leitura e análise apurada dos dados e pesquisa realizada através da cartografia da ação social junto aos estudantes do campus Registro, foi observado o direcionamento para uma educação emancipadora dos sujeitos através da escolaridade, mas também na perspectiva das demandas do mercado e aos interesses do capital.

Pode-se concluir, a partir dos dados, que cada instituto, cada campus possui uma identidade própria resultado da sua construção, dos cursos ofertados e do território que ocupam os quais influenciam o posicionamento do tripé ensino-pesquisa-extensão da instituição como um todo.

Tendo como foco os números e indicadores, sem necessariamente questionar de que qualidade está se propondo, que inclusão é esta e que tipo de conhecimento está dado como emancipatório se coloca como um desafio para o campus trabalhar nesse espaço de contradições que estão postas e colaboram para um repensar desse processo formativo e seus impactos no desenvolvimento social, humano e político dos estudantes, da comunidade e região.

Compreender nas cartografias os fatores de inclusão no campus Registro, demonstrou-se um exercício necessário de observar os efeitos das políticas sob a perspectiva das desigualdades sociais incluindo aquelas que se originam em função do território em que os estudantes estão inseridos, permite ampliar os horizontes na atuação da redução das taxas de retenção e evasão e suas contribuições para a inclusão social através da educação profissional ofertada gratuitamente no campus.

Referências

- Canali, H. H. B. (2009). A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In *Anais do Simpósio sobre Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, MG, Brasil, 5.
- Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*, e dá outras providências.
<http://www.planalto.gov.br/D5840>
- Duarte, A. M. S. (2019). *A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação*, (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Freire, P. (2003). *Política e educação: Ensaio*, (7ª ed.). Editora Cortez.

- Freire, P., & Freire, A. M. A. (Org.)(1987). *A pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora UNESP.
- Holanda, S. B. (1991). *Raízes do Brasil*. José Olympio Editora.
- IFSP (2009). *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2013*. <http://www.ifsp.edu.br>
- Kameyama, N. (1989). Concepção da teoria e metodologia. *Cadernos ABESS*, 3(99).
- Pochmann, M. (2008). *Nova classe média?* Boitempo.
- Ribeiro, A. C. T. (2001). Leitura de movimentos sociais: Conjuntura, ação e poder. *Temporalis*, 2(4).
- Ribeiro, A. C. T. (2002). Discurso tentativo sobre o anonimato. *Sociedade e Estado*, 16(1).
- Ribeiro, A. C. T., & Lourenço, A. (2002). Marcas do tempo: Violência e objetivação da juventude. In J. A. S. Iulianelli & C. P. Fraga (Org.). *Jovens em tempo real*. DP&A.
- Santos, M. (2011). *A natureza do espaço*. Editora Hucitec.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (4ª ed.). Editora Martins Fontes.

Inclusion as a Possibility for Access and Permanence at IFSP – Campus Registro

Abstract

This article is an unfolding of a Doctoral Dissertation that discussed the permanence of students within the Federal Institute of Science, Technology and Education grid covering 5 regions of Brazil. Given the extent of the collected data, this article aims to discuss the policies of access and institutional permanence based on the perspective of inclusion and focuses, more specifically, on the Federal Institute of São Paulo – IFSP Campus Registro. The analyses and reflections occur through two instruments: the cartographies, elaborated in 2019 by campus students and data collected through interviews conducted in 2021. The reflections arising from the contrast between these data may help in understanding the current situation of the country in the pandemic context as well as to clarify how access and permanence policies work as essential collaborative strategies to ensure educational inclusion as a right.

Keyword: inclusion, professional and technological education, high school, access and permanence

