



ISSN 2525-3476

InFor

INOVAÇÃO E FORMAÇÃO

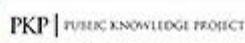
Revista do Núcleo de Educação a Distância da Unesp



 cultura acadêmica

 unesp

 latindex

 PKP | PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

 REDIB | Red de Integración de Bases de Datos de Investigación

V. 4 | N. 1 | 2018

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo – SP
Tel. (11) 5627-0245
www.unesp.br

Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas
Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2066-5800
<https://edutec.unesp.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA

Reitor

Sandro Roberto Valentini

Chefe de Gabinete

Carlos Eduardo Vergani

Pró-Reitora de Graduação

Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Telma Teresinha Berchielli

Pró-Reitor de Pesquisa

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Cleopatra da Silva Planeta

Pró-Reitor de Administração

Leonardo Theodoro Büll

Secretário Geral

Arnaldo Cortina

Instituto de Educação e Pesquisa em
Práticas Pedagógicas
Unesp

“Prof^a. Adriana Chaves”

Coordenação IEP³-Unesp

Alessandra de Andrade Lopes

Vice-coordenação IEP³-Unesp

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP³ - Unesp - São Paulo

Marcus Vinicius Maltempo

Coordenação IEP³ - Unesp - Bauru

Alessandra de Andrade Lopes

Coordenação Pedagógica

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

André Luís Rodrigues Ferreira

Marcelo de Souza Tamashiro

Produção Tecnológica

Ana Paula Souza Nascimento

Fabiana Aparecida Rodrigues

Produção Pedagógica

Andréia Lopes de Carvalho

Fábio Arlindo Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Assessoria Administrativa – UAB –
CAPES

Carolina Boschiero

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Secretaria

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

(Estagiária no ProEF)

Cleide Francisco

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Assistência Técnica em Redação

Antonio Netto Junior

Comunicação

André Neri

Implementação e assessoria em
acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim

Equipe Editorial

Conselho Editorial (Portaria Unesp 275/2014;
Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp),

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Editores-chefe

Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, SP, Brasil

Marcus Vinicius Maltempi, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, Brasil

Editores assistentes

Andréia de Carvalho Lopes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Antonio Netto Junior, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Fábio Arlindo Silva, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Soellyn Elene Bataliotti, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³), SP, Brasil

Editor de acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Comunicação - Notícias

André Neri, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, SP, Brasil

A InFor, Inovação e Formação, Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista – IEP³/Unesp é uma publicação semestral (de fluxo contínuo) com o propósito de oferecer ao público trabalhos relacionados aos temas da Tecnologia, Inovação, Inclusão e Formação. O objetivo da revista é privilegiar a publicação de artigos científicos originais de pesquisadores e demais interessados, bem como, de textos de elevada qualidade apresentados em eventos reconhecidos e, também, relatos de experiências de práticas pedagógico-profissionais. Publica prioritariamente trabalhos relacionados à Inovação e Formação, em português, inglês e espanhol.

CIP - Catalogação na Publicação

370
I433

InFor : Inovação e Formação : Revista do Núcleo de Educação a Distância da UNESP [recurso eletrônico] / Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da UNESP. - Vol. 4, n. 1 (2015)- . - São Paulo : UNESP, IEP³, 2015-.

Anual, 2015-2016; semestral, 2017-
Modo de acesso: <<https://infor.ead.unesp.br>>
Disponível *on-line* nos formatos: .pdf e .mp3
Descrição baseada em: Vol. 4, n.1 (2018)

ISSN 2525-3476

1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Inclusão em educação. 4. Professores - Formação. 5. Educação a distância. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de
Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Unesp

Prezados Leitores

Novamente temos a alegria de anunciar mais um volume da revista InFor, que só foi possível pela confiança que nossos pesquisadores depositam no trabalho sério e competente de nosso Conselho Editorial, dos nossos grupos de pareceristas de alta qualificação e do nosso corpo de profissionais que cuidam de forma muito especial de cada detalhe, quer seja estético ou de revisão. Por isso, temos orgulho do que apresentamos aos nossos pesquisadores e interessados nos temas abordados pela InFor.

Recebemos durante todo o ano mensagens de autores que nos questionam sobre o processo de avaliação dos seus artigos. Muitas vezes o processo de avaliação pode parecer longo, mas ele expressa o mais verdadeiro compromisso com a qualidade do que publicamos. É com esse rigor que almejamos muito em breve melhorar a qualificação de nossa revista de maneira a expressar nosso compromisso com nossos leitores e com a pesquisa científica.

A proposta da Comissão Científica neste três primeiros anos foi a de planejar ações inserindo a InFor em bases indexadoras de impacto nacional e internacional, além de estar citada no Qualis Periódicos Capes na última avaliação, triênio 2013-2016. Pretendemos até a publicação do segundo número contar com o DOI e com a inserção da revista em outras bases indexadoras, dando visibilidades aos conteúdos que abordam a educação, a educação especial, a formação de professores e os recursos e usos de diferentes tecnologias para o processo de aprendizagem. A intenção é garantir a oportunidade de uma justa e expressiva visualização dos artigos submetidos. Convidamos a todos a observarem em nosso site o aumento gradativo das bases de indexação.

Permanecemos também com nosso firme propósito de oferecer uma revista com todos os recursos de acessibilidade, com recursos que permitam a democratização do acesso aos artigos que publicamos.

Finalmente, temos a felicidade de apresentar nosso quarto volume da revista InFor, com cinco artigos de alta qualidade científica e com o propósito de trazer importantes resultados para a área de inovações na educação. Aproveito para agradecer aos autores que nos presentearam com suas pesquisas e depositaram sua confiança em nosso trabalho.

Boa leitura!

Klaus Schlünzen Junior
Maria Candida Soares Del-Masso
Editores

No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação

Fernanda Depizzol

Mestra em Educação

*Prefeitura de São Mateus (SP), Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Whitaker. Governo de São Paulo, Escola Estadual Professora Carlina Caçapava de Mello.
fdepizzol@gmail.com*

Ketilin Mayra Pedro

Doutora em Educação

*Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru/SP
ketilinp@yahoo.com.br*

RESUMO

Cada vez mais crianças jogam vídeo games e jogos online por meio do computador. Nesta perspectiva, uma das causas apontadas para a dificuldade e o desinteresse pelo aprendizado é o fato de que a escola não utiliza a linguagem dos estudantes cujas vidas estão centradas na tecnologia. Sendo assim, nosso objetivo foi pesquisar e elaborar jogos educativos no PowerPoint para estudantes com AH/SD, com o intuito de estimular e desenvolver suas potencialidades, além de trabalhar com situações que desafiam os estudantes a buscarem novas soluções e estratégias no processo educativo. Após termos selecionados dois estudantes que apresentavam indicadores de AH/SD, eles responderam um questionário investigativo, que procurava traçar os interesses e suas habilidades em tecnologias, como computador, celular, internet e tablets, em seguida foram elaborados jogos para aprimorar e desenvolver suas habilidades. Durante a elaboração, pudemos observar como os estudantes estavam estimulados com a montagem e programação das fases e níveis dos jogos, e a cada etapa vencida da execução, mais eles apresentavam-se interessados em criar novos desafios e aprimoramento dos jogos. Acreditamos que, contribuímos para o desenvolvimento das potencialidades individuais dos estudantes com indicativos de AH/SD e proporcionamos a autoria de jogos educativos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Jogos. PowerPoint.

In the path of authorship: creation of educational games in *PowerPoint* by students with high skills or giftedness

ABSTRACT

More and more children play video games and online games through the computer. In this perspective, one of the reasons for the difficulty and lack of interest in learning is that the school does not use the language of students whose lives are technology-centered. Thus, our goal was to research and elaborate educational games in PowerPoint for students with AH/SD, with the purpose of stimulating and developing their potentialities, as well as working with situations that challenge students to seek new solutions and strategies in the educational process. After having selected two students who presented AH/SD indicators, they answered an investigative questionnaire, which sought to outline the interests and their abilities in technologies such as computer, cellular, internet and tablets, then elaborated games to improve and develop their abilities . During the elaboration, we were able to observe how the students were stimulated with the assembly and programming of the phases and levels of the games, and each stage of execution, they were interested in creating new challenges and improving the games. We believe that we contribute to the development of students' individual potentialities with AH/SD indicators and we provide the author of educational games.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Games. PowerPoint.

1 Introdução

Cada vez mais crianças jogam vídeo games e jogos online por meio do computador. Nesta perspectiva, uma das causas apontadas para a dificuldade e o desinteresse pelo aprendizado é o fato de que a escola não utiliza a linguagem dos estudantes cujas vidas estão centradas na tecnologia.

Os jogos eletrônicos possibilitam um melhor ambiente de aprendizado, eles permitem um ajuste de nível de dificuldade conforme as habilidades do jogador, proporcionam aos jogadores uma resposta clara e imediata, possibilita escolhas e controle sobre suas ações, também despertam a fantasia e a

curiosidade, além de oportunidades para colaborar e socializar-se com os outros jogadores (SAVI, ULBRICHT, 2008).

O uso de entretenimento interativo, através de jogos, desenvolve nos estudantes maiores habilidades de leitura e compreensão, bem como o pensamento crítico. Os resultados do estudo de Savi e Ulbricht (2008), também sugerem que os jogos promovem o desenvolvimento social, tanto durante os exercícios em classe quanto, quando usado apenas para diversão.

A escola em que a pesquisadora leciona possui um laboratório de informática em utilização, escolhemos o PowerPoint para a criação dos jogos digitais, por ser um programa de fácil manipulação e não precisar do uso da internet, fato este que favorece o trabalho quando a escola está sem acesso.

Paulo Freire entendia a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana...parte do natural desenvolvimento dos seres humanos”. (FREIRE, 1968, p. 98)

Na nossa escola temos muitos casos de estudantes público-alvo da educação especial. E devido a nossa realidade, surgiu a oportunidade de implantar a criação de jogos digitais no PowerPoint, direcionadas a estes estudantes, pois devemos valorizar e desenvolver cada aluno dentro de suas potencialidades, além de inseri-los no grupo e em sociedade.

A inclusão trouxe muitos benefícios à escola, pois estamos aprendendo a conviver e a respeitar as diferenças, entendendo que todos nós temos habilidades específicas, mas que também temos o direito à educação de qualidade, buscando uma formação efetiva e integradora. A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 121) tratou da educação como um direito fundamental do cidadão e estabelece em seu art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e em seu art. 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Após o diagnóstico das deficiências dos estudantes envolvidos, foram preparados e selecionados jogos para aprimorar e desenvolver as habilidades de cada um, considerando os estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD), jogos ampliados para o aluno de baixa visão e estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Nosso intuito é que o aluno com AH/SD comecem a criar estes jogos e compartilhar com todos os estudantes da escola, desta forma estamos contribuindo para desenvolver as potencialidades individuais, além destes estudantes serem autores de jogos educativos, proporcionando assim um desenvolvimento de suas habilidades.

Tem como objetivo, pesquisar e elaborar jogos educativos no PowerPoint para estudantes com AH/SD, com o intuito de estimular e desenvolver suas potencialidades, além de trabalhar com situações que desafiam os estudantes a buscarem novas soluções e estratégias no processo educativo.

2 A tecnologia para inclusão de estudantes com AH/SD

Na sociedade atual, a inclusão está cada vez mais ligada ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, utilização de computador, internet, aplicativos, smartphones e outros dispositivos de comunicação no ambiente escolar. Com este estudo, visamos a utilização da tecnologia com eficácia, para que com a criação e aplicação dos jogos no PowerPoint, os estudantes com AH/SD possam ser incluídos no processo educativo.

A educação inclusiva é um direito de todos e um benefício para os envolvidos no sistema educativo, além de ser uma evolução do processo educativo.

A educação é um direito universal do ser humano, sem discriminação e nem exclusão. É direito de ser sujeito e ser diferente. É direito de aprender a autonomia para o exercício da cidadania. É um fim em si próprio e um recurso essencial para a realização de todos os direitos humanos. (MONTEIRO, 2006, p. 165).

MANTOAN (2015, p. 66) corrobora com o exposto ao afirmar, que “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”.

E a utilização das tecnologias afeta diretamente o ambiente escolar, pois os estudantes passam muito tempo conectados e muitos deles, em jogos. Por outro lado, também temos os alunos que ficam somente na navegação na internet, sem ter a intenção em produção de conhecimento. Lagarto (2013, p. 145), ressalta “as competências TIC dos alunos são muito concentradas no uso de ferramentas comunicacionais e de pesquisa, mas muito pouco nas ferramentas operativas e de produção”.

2.1 A educação através de jogos digitais para estudantes com AH/SD

De acordo com a literatura, a utilização de jogos para estudantes com AH/SD, pode ser um facilitador do processo educativo, pois são estudantes que apreciam desafios e estratégias novas, porém é essencial a mediação do professor para que este recurso seja usado de maneira eficiente e para que possa ser um potencializador das habilidades específicas do estudante “[...] estas tecnologias são muito importantes para o desenvolvimento destes sujeitos, porém devem ser mediadas e canalizadas para o progresso pessoal e científico” (FREITAS, 2012, p. 208).

Os estudantes Nativos Digitais (ND), realizam múltiplas tarefas no uso do computador e estão habituados em receber inúmeras informações e ainda, selecionar as que são mais significativas e importantes para eles. Embora não pareça, é desta maneira que os ND estão acostumados a utilizar as TDIC: jogam, utilizam as redes sociais, ouvem música, fazem a tarefa escolar, e outras coisas, tudo simultaneamente (CHACON; PEDRO, 2016).

A habilidade na realização de múltiplas tarefas, deveria aparecer mais cedo no contexto dos estudantes, pois notamos que, esta habilidade, ainda não é devidamente trabalhada no Ensino Fundamental II, foco da nossa pesquisa. Mattar (2010, p. 66), afirma que é necessário “sofisticação para encontrar e filtrar o conhecimento é uma habilidade que os ND precisam desenvolver”.

2.2 Papel do Professor na aplicação de jogos digitais para estudantes com AH/SD

É urgente e necessária a formação dos professores para trabalhar com tecnologias e jogos com os estudantes com AH/SD, pois estamos em uma realidade onde a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades destes estudantes. Para isso, é fundamental que o professor planeje suas aulas com objetivos específicos e atribua “[...] intencionalidade às atividades desenvolvidas através da tecnologia [...]” (PEDRO, 2016, p. 33).

Quando pensamos no papel do professor para a aplicação de jogos digitais para estudantes com AH/SD, não podemos esquecer da relação existente entre professor e estudante, pois estes dois têm papéis fundamentais no uso das tecnologias, afinal tanto o professor e o estudante, são ativos no processo educativo e no ato de aprender, “Ao refletir sobre a formação do professor para atuar no mundo digital é inescusável discutir a relação professor-aluno e as TDIC, sendo estas as causadoras de grandes transformações daquela no tocante ao mundo educacional contemporâneo, que a cada dia a transforma, de maneira que ambos os atores desempenhem papel ativo e interativo no processo ensino-aprendizagem” (CHACON; PEDRO, 2016, p. 01).

A sociedade atual está cada vez mais digital, então cabe aos profissionais e aos professores que vão trabalhar com estas tecnologias, buscarem o aprimoramento para trabalharem com os recursos que as TDIC possam oferecer para o processo ensino-aprendizagem. E esta consciência pela busca de novos conhecimentos, que traz diferenças significativas e importantes para o contexto educacional.

A utilização de jogos digitais para estudantes com AH/SD, torna o aprendizado mais atrativo e o professor tem a função de mediador, facilitador e provocador, neste processo de aprendizagem dos estudantes. Segundo Chacon e Pedro (2016) o professor, além de ser considerado um provedor de conhecimento, torna-se acima de tudo mediador, facilitador e provocador do processo de ensino-aprendizagem, e sempre deve estimular a autonomia dos alunos.

2.3 A criação de jogos educativos no PowerPoint para estudantes com AH/SD

“Atualmente, o grande desafio dos profissionais da educação está em tornar o ambiente escolar um espaço atrativo para os estudos, e que atraia o aluno para um processo significativo e prazeroso de aprendizagem” (CHACON; PEDRO, 2016, p. 08).

Acreditamos que a criação de jogos educativos no PowerPoint para estudantes com AH/SD, é uma ferramenta valiosa de enriquecimento e aprimoramento de suas habilidades. Vale ressaltar que cada estudante merece um atendimento personalizado, para que possamos atender de maneira eficaz e proporcionar um desenvolvimento específico para cada um.

Um obstáculo que encontramos no sistema educativo, é que a escola apresenta ainda uma postura antiga em relação a educação, têm ambientes ultrapassados, ou seja, ainda temos que enfrentar este modelo antigo, para colhermos os resultados da utilização de jogos no processo educativo. Por isso, é fundamental o conhecimento do professor e a seleção dos recursos que serão utilizados, de acordo com Chacon e Pedro (2016, p. 09), “há centenas de sites, softwares, jogos e aplicativos que podem ser utilizados na área educacional, disponíveis no mercado e na internet. Ao elaborar uma atividade pedagógica com TDIC, inicialmente o professor precisa conhecer o recurso que será utilizado”.

3 Percurso investigativo

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da região de São Mateus, São Paulo/SP. Realizamos observações do cotidiano e aplicação do instrumento de pesquisa para identificação de indicadores de AH/SD em tecnologias, verificamos também o envolvimento, motivação, facilidades e dificuldades por parte dos estudantes durante a construção do jogo no PowerPoint.

A escola atende o Ensino Fundamental I e II, ou seja, do 1º ao 9º anos, sendo no período da manhã do 1º ao 4º anos, totalizando 475 alunos, no período da tarde do 5º ao 9º anos, tendo 505 alunos e no período noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA), também do 1º ao 9º anos, sendo matriculados 179 alunos. A escola tem 118 funcionários, contando o

setor administrativo, agentes de apoio e professores, sendo que destes, 71 são professores em exercício.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.2 Participantes

Os participantes do estudo são dois estudantes que apresentam indicadores de AH/SD em tecnologias. O estudante IR estava regularmente matriculado no 5º ano e o estudante MV, matriculado no 7º ano, da escola pública municipal da região de São Mateus, cidade de São Paulo/SP, citada neste trabalho.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados trata-se de um questionário impresso, contendo 23 questões fechadas, versando sobre relação do estudante com as tecnologias, computadores, internet, celulares, aplicativos e tablets. O referido instrumento foi elaborado pela pesquisadora, e apresentada em todas as questões, cinco alternativas de respostas (sempre, frequentemente, às vezes, raramente, nunca).

Após a aplicação do instrumento de pesquisa, foi elaborado um jogo autoral no PowerPoint. Os estudantes receberam as instruções básicas de criação de jogos e posteriormente, elaboraram seu próprio jogo. Esta etapa de criação do jogo foi filmada, com o intuito de registrar o envolvimento, motivação, facilidades e dificuldades dos estudantes.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A coleta de dados foi feita através da observação dos estudantes durante todo o ano letivo de 2016, da aplicação do questionário e da observação durante a elaboração do jogo no PowerPoint.

Os dois estudantes que fizeram parte desta pesquisa foram observados ao longo do ano de 2016, suas atitudes, posturas e envolvimento na realização de diversas atividades que envolviam as tecnologias. Os dois apresentaram posturas de resolução de problemas nas ocasiões em que apareciam situações inusitadas e que necessitavam de uma solução específica, eles transformaram as informações adquiridas em conhecimento. Pedro (2016, p. 36) reforça este conceito,

[...] o processamento da informação e a capacidade de convertê-la em conhecimento são imprescindíveis para a sociedade do terceiro milênio. A informação só tem valor atribuído, quando esta se transforma em fonte de enriquecimento pessoal e social, transformação esta que não cabe aos recursos tecnológicos, porém, somente o ser humano é capaz de realizar.

Após a observação dos estudantes, foi realizada a aplicação do questionário que durou uma semana, nesta ocasião os estudantes foram orientados para responderem individualmente e de maneira honesta, para que assim as respostas representassem verdadeiramente sua opinião.

Em seguida, eles participaram de uma aula com as principais instruções para a construção de um jogo no PowerPoint, e em seguida, cada um dos estudantes elaborou seu próprio jogo autoral. O jogo faz parte de uma atividade de enriquecimento, sendo que enriquecimento é um tipo de atividade desenvolvida com estudantes com AH/SD, com o objetivo de aprofundar seu conhecimento. A criação do jogo teve duração de uma semana.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

O questionário foi aplicado em dois estudantes que apresentam indicadores de AH/SD em tecnologias. Esta seleção foi realizada após as observações feitas ao longo do ano letivo de 2016.

A análise, dos dados do questionário, foi realizada através da comparação das respostas dos dois estudantes que fizeram parte desta pesquisa. As respostas foram organizadas em uma tabela e analisadas com base no referencial teórico da área.

As questões apresentadas no questionário abordavam os seguintes temas: conhecimento e utilização para pesquisa ou jogos no computador, internet, celular, aplicativos e tablets; ações pessoais para uso do computador e internet, suas percepções pessoais sobre o uso do computador e internet.

Com as questões, procurou-se abranger as informações mais relevantes dos estudantes sobre suas habilidades no uso das tecnologias, até o conhecimento e construção de jogos no PowerPoint.

4 Resultados e discussões

4.1 Resultados e discussões do questionário

Com os dados analisados, procurou-se registrar, descrever e interpretar as ações dos estudantes, que são objeto de estudo deste trabalho. É importante destacar que os dados permitiram comparar e analisar as concepções e ações dos dois estudantes envolvidos, porém ficou evidente que não podemos generalizá-los quando se trata de assuntos de tecnologias.

Vale ressaltar que os dois estudantes que fazem parte deste estudo, são nativos digitais (ND), nascidos em uma época onde a informação e a tecnologia são muito valorizadas em suas ações, segundo Pedro (2016, p. 35),

[...] podemos afirmar que a aprendizagem dos estudantes sofre o impacto do grande número de informações às quais estamos expostos, que nos leva a refletir como a cultura digital e o ciberespaço favorecem ou deveriam favorecer o processo de ensino-aprendizagem de estudantes de todos os níveis de ensino [...].

Para uma melhor interpretação dos dados do questionário, utilizaremos um quadro com as perguntas e suas respectivas respostas, sendo que a cor vermelha representa a resposta do participante IR e a cor azul do participante MV.

A seguir, apresentamos o Quadro 1 com as questões, suas respectivas respostas e a análise realizada.

Quadro 1 – Questionário inicial

Questões	Frequência				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1.Você usa o computador?					
2.Você utiliza a internet?					
3.Você joga no computador?					
4.Você utiliza a internet em casa?					
5.Você utiliza a internet fora de casa?					
6.Você utiliza os aplicativos do computador?					
7.Você utiliza celular?					
8.Você utiliza o celular para jogar?					
9.Você utiliza o celular para fazer ligações?					
10.Você utiliza os aplicativos do celular?					
11.Você utiliza tablet?					
12.Você utiliza o tablet para jogar?					
13.Você utiliza os aplicativos do tablet?					
14.Você utiliza a internet no tablet?					
15.Prefere usar o computador sozinho?					
16.Faz leitura de livros e artigos na internet?					
17.Sente-se diferente de seus colegas no uso do computador quando solicitado?					
18.Ajuda seus					

No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação

colegas no uso do computador quando solicitado?					
19.Faz leitura de piadas na internet?					
20.Você conhece o PowerPoint?					
21.Você utiliza o PowerPoint para criação de slides?					
22.Você já utilizou o PowerPoint para jogar?					
23.Tem curiosidade por assuntos de idades mais avançadas?					

Fonte: (DEPIZZOL, 2017).

Como se observa nas respostas dos estudantes, os dois utilizavam bastante o computador, pois faziam parte de uma geração de ND, em que é muito comum o uso do computador para todo tipo de atividade escolar e de lazer, sendo que preferem utilizar sempre o computador sozinhos, característica essa observável em indivíduos com AH/SD, sobre isso Pereira (2014) afirma que estudantes superdotados são independentes, dão preferência pelo trabalho individualizado e confiam em si mesmos. Quando se trata da utilização da internet, fica evidente a importância da internet em suas atividades, há uma valorização na busca de informações e entretenimento na internet. Este dado de pesquisa corrobora com os achados de pesquisa de Palfrey e Gasser (2011), ao apontar uma grande utilização da internet por parte das crianças e jovens.

Também é muito comum os estudantes jogarem no computador, pois eles têm fácil acesso à internet e um computador sempre disponível para esta atividade, quando tiverem necessidade e vontade para utilizá-la. Apresentaram uma grande facilidade no acesso a internet fora de casa, pois eles passam um bom tempo na escola, onde também tem acesso a internet no laboratório de informática.

Observamos o interesse no uso do computador por parte dos dois estudantes, enquanto os dos dois utilizavam a internet para navegar no computador, somente um deles mostrou interesse em explorar as ferramentas

existentes no computador, que inclusive, muitas delas não necessitavam de acesso a internet.

Ficou evidente o uso do celular por parte dos estudantes. O celular atualmente é considerado um recurso importante, pois grande parte dos estudantes possuem um celular com diversos aplicativos e variadas funções. Observamos que os estudantes utilizavam o celular para jogos, pois este é um recurso que pode funcionar sem o acesso a internet e que causa prazer em diversas situações. A realização de ligações foi outra função observada como constante na vida dos estudantes.

Outra ferramenta muito utilizada são os aplicativos de celular, pois com eles podemos executar as mais variadas atividades, inclusive os jogos, como citado anteriormente.

O *tablet* ainda não é um equipamento de fácil acesso para os estudantes devido às questões econômicas, como foi demonstrado nas respostas. Inclusive eles afirmaram que os tablets, que às vezes manipulavam, eram emprestados por seus familiares ou colegas e que nunca utilizavam ou raramente utilizavam o *tablet* para jogar, pois eles não possuíam o próprio equipamento.

Podemos analisar que um dos estudantes, apesar do pouco contato com o *tablet*, quando estava com este equipamento, estava utilizando sempre a internet, porém o outro estudante explorava outros recursos do referido equipamento.

Os estudantes demonstraram bastante interesse na leitura de livros e artigos na internet, isto faz com que busquem e encontrem atividades estimulantes e que enriquecem suas habilidades por meio das tecnologias digitais.

Nas respostas, ficou evidente que os estudantes sentiam-se diferentes dos seus colegas, isto porque eles resolvem situações-problemas com facilidade, estão sempre buscando a sua própria maneira para a solução para novos desafios, quando são estimulados, porém apresentaram disponibilidade para ajudar seus colegas, quando solicitado. Isto é mais um indício de que pessoas com AH/SD conseguem resolver desafios e encontrar soluções para as mais variadas situações,

[...] a insistência em fazer as coisas a seu modo indica uma aprendizagem que se dá de maneira mais rápida e de formas diferentes, visto que geralmente, esse estudante necessita de pouca instrução para demonstrar domínio em uma área; a fúria por dominar é reconhecida por um desejo intenso e quase obsessivo em adquirir conhecimentos sobre uma determinada área, mostrando-se extremamente motivado para alcançar seus objetivos. (PEDRO, 2016, p. 71)

Enquanto os estudantes se interessavam em pesquisar livros e artigos, somente às vezes buscavam piadas na internet, pois preferiram atividades que proporcionassem algum enriquecimento intelectual em vez de atividades que visam apenas o entretenimento.

Somente um dos estudantes conhecia o PowerPoint, que foi a ferramenta utilizada para a construção dos jogos autorais e somente um deles utilizava o PowerPoint para a criação de slides, que é um recurso muito utilizado por várias pessoas que conhecem e trabalham com o PowerPoint, em suas atividades escolares e profissionais.

Um dos estudantes nunca usou o PowerPoint para jogar, porque ele também nunca tinha utilizado este programa. O outro estudante que tinha conhecimento do PowerPoint, utilizou raramente para jogos. Isto demonstra como é um recurso novo para a construção de jogos. Certamente, é comum o desconhecimento dos recursos do PowerPoint e outros aplicativos, uma vez que os ND utilizam mais as ferramentas relacionadas a comunicação e entretenimento.

Um dos estudantes afirmou sobre seu interesse por assuntos de idades mais avançadas, enquanto o outro respondeu que às vezes se interessa. Segundo Pedro (2016, p. 67) “consideramos importante diferenciar os estudantes que, desde tenra idade, exibem desenvolvimento prematuro em alguma área específica, por compreender que a precocidade é um fenômeno sinalizador da superdotação”.

Nossos estudantes apresentam características interessantes, pois como destaca Renzulli (2004), existem dois tipos de superdotação: a do tipo acadêmica e a criativo-produtiva. Esta primeira ressalta a aprendizagem rápida, a curiosidade e o prazer pela leitura e bom desempenho escolar, enquanto a segunda considera o desenvolvimento das ideias e soluções de problemas práticos. Estas eram características presentes nos estudantes desta pesquisa.

Sobre esta atual e rápida expansão das informações e do conhecimento, afirma Renzulli (2014), que é necessário refletir e orientar os estudantes na forma como utilizam estas informações, levando em consideração esta habilidade em tecnologias e não valorizando apenas o acúmulo de conhecimento.

4.2 Resultados e discussões da criação dos jogos no PowerPoint

Após a aplicação do questionário, os estudantes participaram de uma aula onde aprenderam as principais ferramentas para a construção do jogo no PowerPoint. No início os dois estudantes apresentaram muita ansiedade, estavam inquietos nas carteiras e com o uso do computador. “É necessário garantir que as novas ferramentas sejam utilizadas, que realmente gerem motivação nos alunos e que sejam eficazmente utilizadas pelos professores” (ALMEIDA et al., 2014, p. 63).

Os estudantes ficaram atentos às explicações, porém a todo momento queriam iniciar seus próprios jogos, mesmo antes da conclusão da explicação. A confecção dos slides, que são a base do jogo, foi muito tranquila para os estudantes, pois como demonstraram no questionário, eles possuem habilidades em tecnologias, por isso esta parte foi de muito fácil assimilação. Na etapa da programação do jogo, no momento de inserir as ações do jogo, os estudantes ficaram bastante interessados, mas já com as primeiras instruções, os estudantes entenderam a lógica da programação e conseguiram concluir a continuidade, até o encerramento do jogo.

A próxima etapa foi a criação do jogo pelos estudantes. Cada um criou seu próprio jogo, utilizando os comandos aprendidos anteriormente, terminaram o jogo sem complicações, porém alguns detalhes precisam ser melhorados, um fato interessante é que eles mesmos perceberam suas falhas ao final do jogo, quando foram testá-lo. Ao executar o jogo, perceberam que detalhes no momento de selecionar o item para inserir a ação, ficaram faltando para uma melhor execução do jogo.

Com a evolução das etapas, os estudantes foram adquirindo maiores habilidades com as ferramentas e começaram a descobrir novas estratégias. O interessante, é que eles mesmos vão buscando caminhos alternativos e

criando soluções próprias para realizarem suas tarefas, e isto é importante para desenvolver a autonomia e o protagonismo, pois o estudante torna-se responsável pelo seu próprio aprendizado. Sobre a utilização das TDIC, Pedro (2016, p. 73) afirma “que estas podem funcionar como facilitadores do processo ensino-aprendizagem, mas que a mediação é imprescindível para que os recursos tecnológicos sejam usados de maneira adequada”.

A criação do jogo foi uma estratégia de enriquecimento para estimular e aprofundar as habilidades dos estudantes em tecnologias, pois estudantes que apresentam tais habilidades devem ser reconhecidos e estimulados em suas potencialidades para não desperdiçarmos talentos, fato este que está ocorrendo constantemente em nossas escolas,

[...] estudantes com comportamento dotado podem apresentar habilidades em tecnologia de duas formas: 1. Área da programação, desenvolvendo softwares e explorando a linguagem de programação; 2. Demonstrando habilidades na adoção de hardwares e softwares, destacando-se por lançar mão de tais recursos de maneira eficaz e criativa (PEDRO, 2016, p. 76).

5 Conclusão

A busca constante para a melhoria do processo educativo que tenha como propósito a inclusão de todos os estudantes tem sido uma luta permanente dos educadores. Colocar os estudantes com AH/SD em contato com as tecnologias, ou seja, elaborar jogos educativos no PowerPoint, com o objetivo de estimular e desenvolver suas potencialidades, além de trabalhar com situações que os desafiam a buscarem novas soluções e estratégias, tem o intuito de quebrar paradigmas e proporcionar a construção de novos saberes, o que contribui para uma mudança significativa de postura de todos os envolvidos dentro do ambiente escolar.

O trabalho tem como foco a criação de jogos educativos no PowerPoint por dois estudantes que apresentavam indicativos de AH/SD, através de um questionário previamente aplicado a eles.

Durante a criação e execução dos jogos autorais, houve ansiedade, porém logo os estudantes perceberam que tinham que se organizar e seguir

uma sequência lógica para a montagem dos slides e programação dos comandos do jogo. Rapidamente entenderam o processo de programação e conseguiram ampliar os níveis e fases do jogo. Com facilidade criaram novas estratégias e venceram os seus próprios desafios. Apresentaram bastante segurança na execução do jogo e trocaram ideias e experiências, quando houve a permuta dos jogos entre eles.

A criação dos jogos enriqueceu e aprimorou as potencialidades dos estudantes com AH/SD, pois o uso da tecnologia trouxe estímulo e satisfação na execução das atividades propostas, além da troca de ideias e experiências que obtiveram.

Fazendo uma análise da importância da criação dos jogos educativos no PowerPoint no processo educativo, verificamos que este é um recurso que permite que os estudantes adquiram conhecimentos diversificados e aprimorem o processo crítico e criativo, que é tão almejado pelos educadores, além de proporcionar a inclusão de todos efetivamente.

Para tudo isto, recomendamos que os educadores tenham uma mudança de postura sobre a identificação dos estudantes com AH/SD e uma reflexão sobre a aplicação da criação de jogos educativos no PowerPoint para este público, sendo assim, os estudantes estariam sendo incluídos e aprimorando suas potencialidades.

Todavia, evidenciamos que esta pesquisa não se esgota com este trabalho. Existe a possibilidade de continuação dos estudos, investigando e analisando outros estudantes e outros recursos para serem aplicados aos estudantes com AH/SD.

Referências

ALMEIDA, N. et al. *Tecnologia na Escola: Abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994*. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M. *Tecnologias digitais de informação e comunicação*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016. Trata-se de um

No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação

texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em:

<http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/102609/mod_resource/content/18/index.html#>. Acesso em 19 fev. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996, 29ªed.

FREITAS, S. N. Altas Habilidades/superdotação: processos de mediação com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 185-210.

LAGARTO, J. R. Inovação, TIC e sala de aula. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. 1 ed. Santa Maria: Biblos, 2013. p.133-158.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MONTEIRO, A. R. *História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*. Cortez Editora: São Paulo, 2006.

PALFREY, J; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEDRO, K. M. *Estudo Comparativo entre nativos digitais sem e com Precocidade e Comportamento Dotado*. 2016. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papyrus, 2014. p. 373-388.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papyrus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. “o que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos”. *Revista Educação*, ano 27, v. 1, n. 52, jan.-abr., p. 75-131.

SAVI, R; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. v. 6, n. 2, p. 1-10. 2008. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/%2014405/8310. Acesso em: 15 jan. 2017.

ANEXO A – Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em tecnologias – aluno

Nome:		
Escola:	ano:	cidade:

Questões	Marque a alternativa mais adequada				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1.Você usa o computador?					
2.Você utiliza a internet?					
3.Você joga no computador?					
4.Você utiliza a internet em casa?					
5.Você utiliza a internet fora de casa?					
6.Você utiliza os aplicativos do computador?					
7.Você utiliza celular?					
8.Você utiliza o celular para jogar?					
9.Você utiliza o celular para fazer ligações?					
10.Você utiliza os aplicativos do celular?					
11.Você utiliza tablet?					
12.Você utiliza o tablet para jogar?					
13.Você utiliza os aplicativos do tablet?					
14.Você utiliza a internet no tablet?					
15.Prefere usar o computador					

No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação

sozinho?					
16.Faz leitura de livros e artigos na internet?					
17.Sente-se diferente de seus colegas no uso do computador quando solicitado?					
18.Ajuda seus colegas no uso do computador quando solicitado?					
19.Faz leitura de piadas na internet?					
20.Você conhece o PowerPoint?					
21.Você utiliza o PowerPoint para criação de slides?					
22.Você já utilizou o PowerPoint para jogar?					
23.Tem curiosidade por assuntos de idades mais avançadas?					

Recebido em 13 de março de 2018
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

DEPIZZOL, Fernanda; PEDRO, Ketilin Mayra. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p.3-22, 2018. ISSN 2525-3476.

Formação de Professores de Ciências na perspectiva da Inclusão de Pessoas com Deficiências¹ no Vale do Jaguari

Denise Gabriel de Melo

*Graduanda do curso Licenciatura em Ciências Biológicas
Instituto Federal Farroupilha, São Vicente do Sul/RS
denise_gabrielm@hotmail.com*

Simone Medianeira Franzin

*Doutora em Agronomia
Instituto Federal Farroupilha, São Vicente do Sul/RS
simone.franzin@svs.iffarroupilha.edu.br*

RESUMO

Diante das transformações da educação brasileira, licenciandos e professores atuantes necessitam refletir sobre sua identidade, em especial sobre a educação inclusiva, contribuindo para a construção de novos rumos do ensino de pessoas com deficiência. O trabalho teve como objetivo identificar a percentagem de pessoas com deficiências nos municípios do Vale do Jaguari/RS, e analisar a realidade das Escolas do município com maior índice de deficiência em duas fontes da pesquisa inicial, verificando a formação dos professores de Ciências que trabalham com alunos com deficiência. O trabalho foi realizado no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, no ano de 2016, em duas etapas: a primeira composta pela análise dos dados de pessoas com deficiência baseados no IBGE (2010) e FADERS (2010) e a segunda na aplicação de questionários para professores de Ciências das escolas do município selecionado. Observou-se percentual elevado de pessoas com deficiências nos municípios do Vale do Jaguari e uma percentagem de matriculados na rede básica de educação. Evidencia-se que a inclusão de pessoas com deficiência necessita mais do que a obrigatoriedade legal, dando prioridade para condições de participação e aprendizagem tanto na sala de aula quanto em outros espaços da vida cidadã.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação. Professores. Ciências.

Science Teacher Formation from the perspective of Inclusion of People with Disabilities in the Jaguari Valley

ABSTRACT

Faced with the transformations of Brazilian education, students of academic degrees and acting teachers need to reflect on their identity, especially on inclusive education, contributing to the construction of new directions for teaching disabled people. The objective of this study was to identify the percentage of people with disabilities in the municipalities of Jaguari Valley/RS, and to analyze the reality of the schools of the municipality with the highest rate of disability in the two sources of original research, verifying the formation of science teachers who work with students with disabilities. The work was carried out in the Federal Institute Farroupilha Campus São Vicente do Sul in 2016, in two stages: the first one was the statistical analysis of the data of people with disabilities based on IBGE (2010) and FADERS (2010) and the second on applications of questionnaires to science teachers of the selected municipality. There was a high percentage of people with disabilities in the municipalities of the Jaguari Valley and a percentage of those enrolled in primary education network. It is evident that the inclusion of people with disabilities requires more than the legal obligation, giving priority to conditions of participation and learning both in the classroom and in other spaces of citizen life.

Keywords: Inclusive Education. Formation. Teachers. Science.

1 Introdução

Com as constantes transformações nos processos de ensino-aprendizagem, se torna indispensável a reflexão sobre essa temática desde o início da formação profissional docente. Os cursos de licenciatura em geral precisam focar no currículo para preparar profissionais da educação, aptos para a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores do conhecimento. A partir disso, a formação de professores passa a ser repensada e mudanças significativas surgem dessas reflexões.

Os currículos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, embora se apresentem de forma bem estruturada e com objetivos relevantes, ressaltando a importância da formação específica incorporada com a pedagógica,

trabalham muitas vezes, de forma superficial questões importantes da prática profissional. Na maioria das vezes, não existe relação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, e o tempo insuficiente e inadequado que o futuro professor convive com a experiência docente, pode ser um problema para o profissional, que sem capacitação adequada torna-se apenas transmissor de conteúdos e conhecimentos.

As Licenciaturas em geral não têm recebido atenção suficiente, em meio à diversidade de cursos de graduação, sendo procuradas muitas vezes, por pessoas que querem se inserir em um curso superior, mas que não conseguiram ingressar no curso desejado. Desta forma, algumas medidas de incentivo aos vestibulandos a seguirem o caminho da Licenciatura foram criadas, como os Institutos Federais, que oportunizam cursos de Licenciatura em geral, além de programas que estimulam a permanência nesses cursos, como o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) e Programa de Educação Tutorial (PET).

Visto que a reflexão a cerca de alguns temas são incipientes, o desafio à profissão de licenciando está na busca por diferentes estratégias ou métodos para que o ensino-aprendizagem de todos os alunos seja efetivo, sem segregações ou distinções.

Assim, pode-se refletir as seguintes questões: como as escolas estão contribuindo para um ensino-aprendizagem de qualidade para os alunos, cuidando para não excluir alunos com deficiência? Quais as consequências da formação inicial superficial e de uma formação continuada precária dos professores das redes básica de ensino em relação a alunos com deficiências?

Como forma de contribuir para estudos e reflexão sobre essa temática, os objetivos desse trabalho foram: identificar a percentagem de pessoas com deficiências nos municípios do Vale do Jaguari/RS; analisar a realidade das Escolas do município de Jaguari com relação à inclusão de alunos com deficiência; verificar como se dá a formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos que possuam algum tipo de deficiência.

2 Desenvolvimento

2.1 A educação brasileira e formação de professores

Há algumas décadas a educação no Brasil passa por inúmeras discussões, debates e reformas, buscando mudanças que possibilitem um ensino efetivo e de qualidade. Entretanto, como destaca Nóvoa (2006), a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades [...] há necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e para o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Todavia, Machado (2007) destaca que as políticas educacionais sozinhas não produzem resultados positivos e que para se chegar ao objetivo há necessidade de uma integração entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Isto porque a educação só consegue ser melhorada ou transformada no seu conjunto.

A busca por essa qualidade como um direito de todos envolve variados fatores que devem nortear a formulação de políticas educacionais, dentre eles: o reconhecimento do valor da profissão docente pela sociedade; os salários; as condições de trabalho que envolvem desde a infraestrutura até a organização do tempo e do espaço escolar; o plano de carreira; e, é óbvio, o próprio professor (GATTI et al., 2011).

O professor como um ser em construção, não deve limitar-se apenas aos conhecimentos construídos e adquiridos durante a formação inicial, mas buscar formas que aprimorem e qualifiquem esses conhecimentos, seja por meio de cursos, palestras, debates ou outros meios, formas efetivas e válidas de trabalhar com todos os alunos, sem segregações. Ramalho e Núñez (2011, p. 73), afirmam que este tipo de formação

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu

agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

2.2 Formação de professores de Ciências na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência

De acordo com Pimenta (2005) além de fornecer a habilitação legal para o exercício da docência, espera-se que o curso realmente *forme* o professor.

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p.17-18).

Marcelo Garcia (2010) destaca que os currículos de formação inicial de professores, geralmente, encontram-se fragmentados e descoordenados quanto aos diferentes tipos de conhecimento acerca do aprender a ensinar, visto que os conteúdos disciplinares e os conteúdos pedagógicos se apresentam de maneira isolada e desconexa. Como resultado disso, observa-se a formação de profissionais de baixa qualidade do ensino público e privado.

[...] de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências, possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos. (KRASILCHIK, 1987, p. 47)

Pensando nisso, a formação continuada surge para suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras palavras, a formação continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas.

Diante disso, Gadotti (2013, p.9) destaca que para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (FREIRE,1997) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar

docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando.

Santos e Duarte (2016) destacam que, uma formação continuada no sentido de contemplar a Educação Inclusiva, deve prever a discussão e a reflexão crítica da própria prática, do ensino de Ciências, dos pressupostos teóricos metodológicos e de abordagens que atenta o tema. Ensinar ciências, nesta acepção, implica no conhecimento (saber) e no fazer (saber-fazer) dos professores de Ciências, na análise crítica de práticas e de tendências simplistas e reducionistas.

Métodos diferenciados, conforme Camargo e Viveiros (2006) podem acrescentar ao ensino de Ciências e isto pode interferir no ensino dentro de uma aula inclusiva. Os alunos, em se tratando neste estudo, aqueles que apresentam determinada deficiência, como destaca Mendes (2008) podem aprender muito mais quando experimentam, vivenciam, principalmente quando proporcionadas as condições adequadas para favorecer o conhecimento científico e capacidades inerentes à cidadania.

Além disso, Garcia (2012) destaca que são através das mais variadas situações de aprendizagem que a pessoa com deficiência vai se apropriando de conhecimento e de habilidades possíveis de serem internalizadas conforme suas condições sociopsicológicas.

O estudo das Ciências, contudo, apresenta pontos importantes em relação a temas de difícil compreensão (SILVA E GAIA, 2013) e isso pode ser um desafio para professores e alunos. As aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, observar um material no microscópio.

Deste modo, Camargo e Viveiros (2006) esclarecem que este e outros pontos devem ser analisados minuciosamente pelo professor para que nenhum aluno seja 'excluído' do aprendizado, exigindo do professor um olhar crítico e cuidadoso, tendo que ir a busca de mecanismos, práticas, estratégias e condições, que visam um ensino de qualidade para todos.

A partir da Portaria Ministerial nº 1.793/94, ficou reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de

outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com deficiência, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas Miranda et al. (2012).

Também, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2013)

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. (MARTINS, 2009)

Sendo assim, Dias e Campos (2013) reconhecem-se que professores de Ciências Biológicas precisam assumir os desafios da educação inclusiva, com a revisão de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino, sendo capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos.

2.3 Inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ratificada no Brasil com

status de emenda constitucional e promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009,

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

A inclusão de alunos com deficiências foi inicialmente assegurada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo que a primeira associação foi fundada no ano de 1954, no Rio de Janeiro. Segundo Costa et al (2003) o objetivo maior desta entidade é melhorar as condições de vida do deficiente, e, principalmente, assegurar-lhe o desenvolvimento e os direitos de cidadão. Dentre os seus principais programas de ação estão: sensibilização; conscientização; prevenção; habilitação; reabilitação; inserção no mercado de trabalho e residência para deficientes que já estão em idade cronológica avançada.

Contudo, como destaca Franzin et al (2015, p. 96) “a efetiva educação inclusiva vai além das ações comunitárias, como as desenvolvidas nas APAES, sendo preciso propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns”. Diante disso, a inclusão nas classes comuns foi assegurada inicialmente por políticas públicas como a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

A Constituição Brasileira (1988) estabelece no art.3º inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

.A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)– Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas

regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2013).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que apresenta as principais diretrizes para a Educação Especial. Ela apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser ofertado de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar e qualificar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os professores destas salas devem atuar de forma cooperativa com o professor da classe comum para pensar e desenvolver métodos que favoreçam o aluno nos conteúdos previstos no currículo da escola, bem como a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva. Quanto mais o AEE acontecer nas escolas regulares onde há alunos com deficiências, mais trará benefícios para esses, o que contribuirá para a inclusão, evitando o preconceito.

2.4 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa, que segundo Minayo (2008, p.57) é um método adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Inicialmente foi realizado o levantamento dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e na *Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul* (FADERS, 2010). Foi realizada a análise do número de meninos e meninas, com idade entre 6 a 14 anos, que apresentam pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora, mental/intelectual) e que frequentam ou não a escola dos nove municípios do Vale do Jaguari/RS e, a percentagem de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas em cada município.

Após o levantamento e análise dos dados, foi selecionada uma das cidades que compõem o Vale do Jaguari, entre Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda, com base nos maiores índices de deficiência nas duas fontes do levantamento de dados inicial.

Diante disso, foi construído um questionário, com base nos objetivos da pesquisa, composto por questões abertas e fechadas, que apresentarão aos

entrevistados tanto a possibilidade de livre resposta como um grupo de opções de respostas para que fosse selecionada a que melhor apresentava a situação ou ponto de vista do entrevistado. Segundo Gil (1999, p.128), um questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário foi aplicado para os professores de Ciências das escolas municipais envolvendo questões abertas e fechadas, sendo elas: O que você entende por Educação Inclusiva? Durante o período de sua formação acadêmica, você teve experiência com a adequação de métodos de ensino, adaptações curriculares e de instrumentos de avaliação de acordo com a deficiência do aluno? A escola, juntamente com professores e funcionários ao receber alunos com deficiência criou/cria espaços de reflexão coletiva e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas buscando soluções para a melhoria do ensino- aprendizagem desses alunos? Você tem ou teve experiência com alunos com deficiência? Você teve ou tem apoio na comunidade escolar para dar suporte a sua atividade pedagógica com alunos com deficiência? Que tipo de estratégias você utiliza para que o ensino aprendizagem do aluno com deficiência seja efetivo? Na sua opinião, qual é a melhor forma de aprender ou aperfeiçoar as práticas pedagógicas para trabalhar com alunos que possuam deficiência? Você sente necessidade ou gostaria de receber oficinas ou atividades práticas de construção de materiais didáticos para alunos com deficiência? Você sentiu algum tipo de dificuldade ao responder este questionário?

Para análise dos dados, foi utilizada a análise do conteúdo, que Bardin (1994) destaca como sendo

[...] um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, sendo que, na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 1994).

2.5 Resultados e discussões

A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e na *Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul* (2010).

A Tabela 1 exhibe o número total da população das cidades que compõem o Vale do Jaguari/RS, sendo elas: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda. Apresenta também a *percentagem de indivíduos que possuem pelo menos uma das deficiências*, classificadas como visual, auditiva, motora, mental/intelectual IBGE (2010) e FADERS (2010).

Constatou-se que as cidades que apresentam maior percentagem de indivíduos com ao menos uma das deficiências investigadas são Jaguari com 34,82%, seguida de Mata com 32,42%, Capão do Cipó com 30,15% e Unistalda com 30,08%. Atenção especial é dada, visto que são cidades pequenas em tamanho e número de habitantes, e apresentam um número relevante de pessoas com deficiência. Dentre estas, apenas a cidade de Jaguari possui a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado do Rio Grande do Sul (APAE), a qual, conforme Franzin et al (2015) realiza o atendimento clínico e de escola.

Isso mostra que as escolas de ensino básico da cidade de Jaguari/RS recebem alunos que passaram e/ou ainda frequentam a APAE, e que desde cedo são estimuladas e incluídas na sociedade. Conforme Dámazio (2007), a inclusão deve acontecer desde a educação básica até a educação superiores segurando, o uso de métodos que irão auxiliá-los a ultrapassar os empecilhos que o processo educacional coloca, desfrutando de seus direitos e exercendo sua cidadania, de acordo com as políticas públicas do país.

Tabela 1 – População total, número e percentagem de pessoas com deficiências em cada município do Vale do Jaguari/RS

Cidade	População total	Presença de pelo menos uma das deficiências investigadas	Percentagem (%)
--------	-----------------	--	-----------------

CACEQUI	13.676	3.211	23,48
CAPÃO DO CIPÓ	3.104	936	30,15
JAGUARI	11.473	3.995	34,82
MATA	5.111	1.657	32,42
NOVA ESPERANÇA DO SUL	4.671	1.072	22,95
SANTIAGO	49.071	11.880	24,21
SÃO FRANCISCO DE ASSIS	19.254	4.922	27,18
SÃO VICENTE DO SUL	8.440	1.921	22,76
UNISTALDA	2.450	737	30,08

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.
Organizada por Jorge Amaro de Souza Borges.

As demais cidades apresentaram, por ordem decrescente, os seguintes resultados em relação ao estudo: São Francisco de Assis (27,18%), Santiago (24,21%), Cacequi (23,48%), Nova Esperança do Sul (22,95%) e São Vicente do Sul (22,76%). Alguns números se mostram bastante significativos, quando se compara dentro de uma mesma população o número de indivíduos que não possuem deficiência com o número de pessoas que possuem pelo menos uma das deficiências investigadas.

Na Tabela 2 pode-se observar o número de meninos e meninas com idade entre 6 a 14 anos que apresentam ao menos uma das deficiências investigadas e que frequentam ou não as escolas dos municípios do Vale Jaguari/RS.

Tabela 2 – Número de meninos e meninas de 6 a 14 anos com ao menos uma das deficiências investigadas que frequentam ou não a escola.

CIDADE	ACESSO A ESCOLA			
	MENINOS DE 6 A 14 ANOS		MENINAS DE 6 A 14 ANOS	
	FREQUENTAM A ESCOLA (%)	NÃO FREQUENTAM A ESCOLA (%)	FREQUENTAM A ESCOLA (%)	NÃO FREQUENTAM A ESCOLA (%)
CACEQUI	30	18	52	0
CAPÃO DO CIPÓ	51	0	49	Valor indisponível
JAGUARI	46	9	45	0
MATA	44	0	56	Valor indisponível
NOVA	50	Valor	50	Valor

Formação de Professores de Ciências na perspectiva da Inclusão de Pessoas com Deficiências no Vale do Jaguarí

ESPERANÇA DO SUL		indisponível		indisponível
SANTIAGO SÃO FRANCISCO DE ASSIS	58	2	38	2
SÃO VICENTE DO SUL	70	3	28	0
UNISTALDA	18	18	64	Valor indisponível
	82	Valor indisponível	18	0

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.

As três cidades que apresentaram o maior índice foram Santiago com 58% de meninos e 38% de meninas com deficiência que frequentam a escola e, 2% de meninos e 2% de meninas com deficiência que não vão para a escola. A seguir aparece a cidade de São Francisco de Assis com 70% de meninos e 28% de meninas com deficiência que frequentam a escola e 2% de meninos e 0% de meninas com deficiência que vão para a escola.

Por último, observa-se a cidade de Jaguarí com 46% de meninos e 45% de meninas com deficiência que frequentam a escola e, 9% de meninos e 0% de meninas com deficiência que não vão para a escola.

Diante dos resultados obtidos, nota-se que a percentagem de pessoas que possuem pelo menos uma das deficiências investigadas e que estão matriculados na rede básica de educação é expressivo e satisfatório. Mais do que a inclusão nas salas de aulas comuns, os alunos com deficiência necessitam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Cabe à direção, professores e funcionários programarem ações e movimentos que favorecerão sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula quanto em outros espaços.

Ao comparar as duas tabelas, nota-se que das três cidades que apresentaram maior percentagem de indivíduos com ao menos uma das deficiências investigadas, Jaguarí, aparece novamente com números altos em relação aos meninos e meninas com idade entre 6 a 14 anos, com ao menos uma das deficiências investigadas que frequentam ou não a escola. Desta forma, esse dado foi utilizado como subsídio para a segunda etapa da pesquisa.

Os dados da segunda etapa da pesquisa, realizada na cidade de Jaguari, estão representados a seguir:

Inicialmente, as entrevistadas responderam a algumas questões abertas, que evidenciam a sua postura frente à ação com pessoas com deficiência.

A primeira questão tinha o seguinte enunciado “*O que você entende por Educação Inclusiva?*”. As respostas obtidas seguem:

Educação inclusiva é a educação que visa criar condições, estrutura e espaços para melhor atender o aluno com necessidades especiais². (Professora A) (informação verbal)
Seria a inserção de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. (Professora B) (informação verbal)
É utilizar métodos que possibilitam a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, tornando-o integrante do grupo escolar. (Professora C) (informação verbal)
Inclusão social e pedagógica de pessoas com necessidades especiais tendo seus direitos garantidos, inclusive a acessibilidade. (Professora D) (informação verbal)
Educação Inclusiva é uma educação que respeita e reconhece as diferenças dos alunos e procura usar metodologias que atendam as dificuldades e necessidades especiais. (Professora E) (informação verbal)
É um ensino centrado nos alunos especiais e em suas necessidades, em salas de aulas comuns, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. (Professora F) (informação verbal)

Diante das respostas é notável a compreensão sobre o tema “Educação Inclusiva”, pois conforme destaca Teixeira (2006), os professores que entendem conceitos como rede flexível de conhecimentos articulados, tendem a conduzir suas práticas, criando e promovendo situações significativas, em que os estudantes possam desenvolver a capacidade de articular a sua rede de conhecimentos, mobilizando saberes das diversas áreas do conhecimento e dialogando com eles.

Na Figura 1, em relação à experiência profissional dos professores de Ciências em atuação com pessoas com deficiência, percebe-se que 83% das professoras de Ciências entrevistadas não possuíam nenhuma experiência durante a graduação e 17% teve experiência, mas de forma superficial.

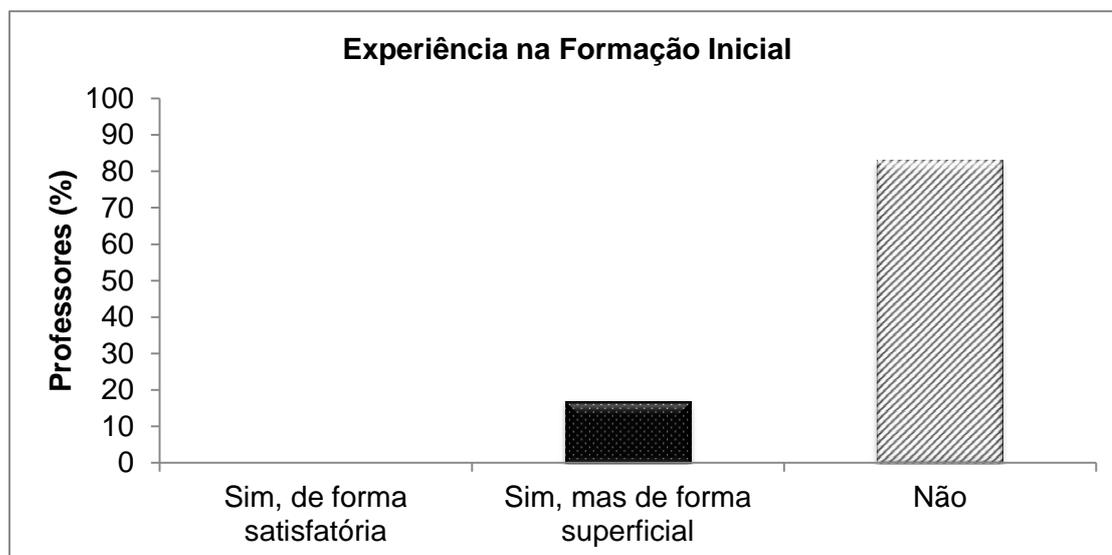


Figura 1 – Experiência na formação inicial

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nesse sentido, a formação do professor pode ser considerada um dos principais desafios que surgem da proposta de uma escola inclusiva, que ofereça um ensino de qualidade a todos, sem distinções, isto porque são eles que possuem o contato direto com as salas de aula e suas realidades. Para Fávero (2009) a saída é, justamente, o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador.

Diante disso, ao elaborar cursos de formação de professores em geral, as Instituições de Ensino Superior têm de levar em conta a grande heterogeneidade das salas de aulas, vindo ao encontro da necessidade de novos perfis de profissionais da educação.

A Figura 2 aborda a reflexão coletiva da escola e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos com deficiências. Todas as professoras responderam que a escola cria esses espaços de reflexão e discussão, mas de forma superficial.

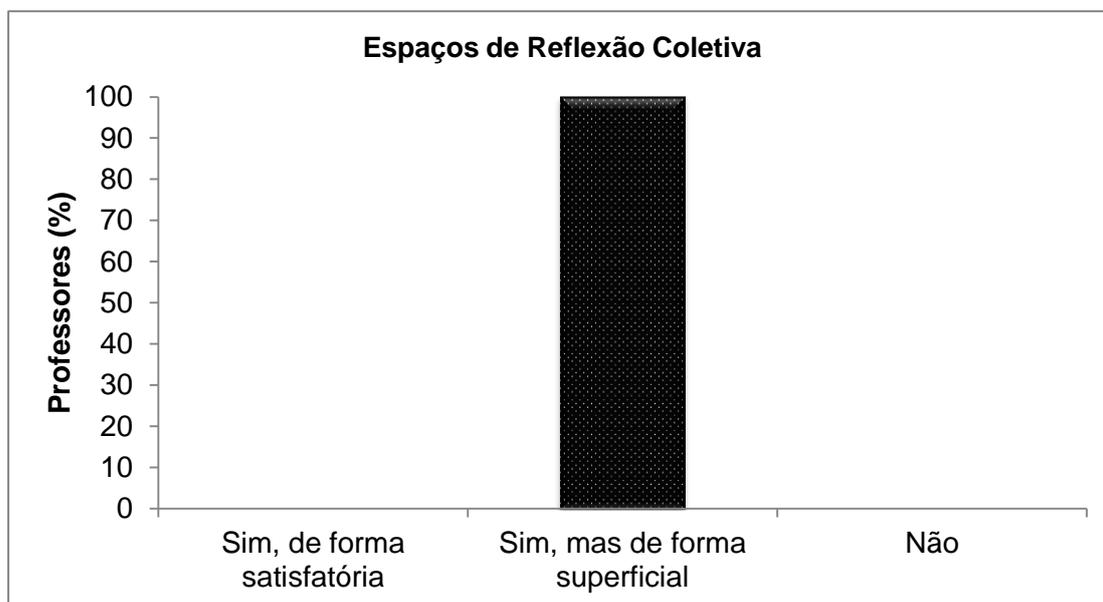


Figura 2 – Espaços de reflexão coletiva dentro da comunidade escolar

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Fica claro que a escola precisa repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas e se aperfeiçoar conforme as especificidades dos alunos com deficiência, de modo a ofertar infraestrutura, ensino-aprendizagem de qualidade e favorecer a inserção social dos mesmos. A inclusão não é apenas inserir as crianças com deficiência nas salas de aulas regulares e deixar que o professor sozinho busque recursos ou métodos para atendê-lo da melhor forma, mas um trabalho em conjunto.

Na Figura 3, pode-se observar os dados referentes à experiência dos professores de Ciências com alunos com deficiência dentro das salas de aulas regulares. Como resultado, 67% destacam que possuem experiência e 33% não. Ainda, algumas professoras apontaram os tipos de deficiência que já tiveram experiência, além de vivências com alunos com dificuldades de aprendizado. A professora “A” destaca ações com “*alunos portadores de deficiência intelectual, visual e dislexia*” e a professora “D” experiência com “*alunos com deficiência intelectual, visual e autismo*”.

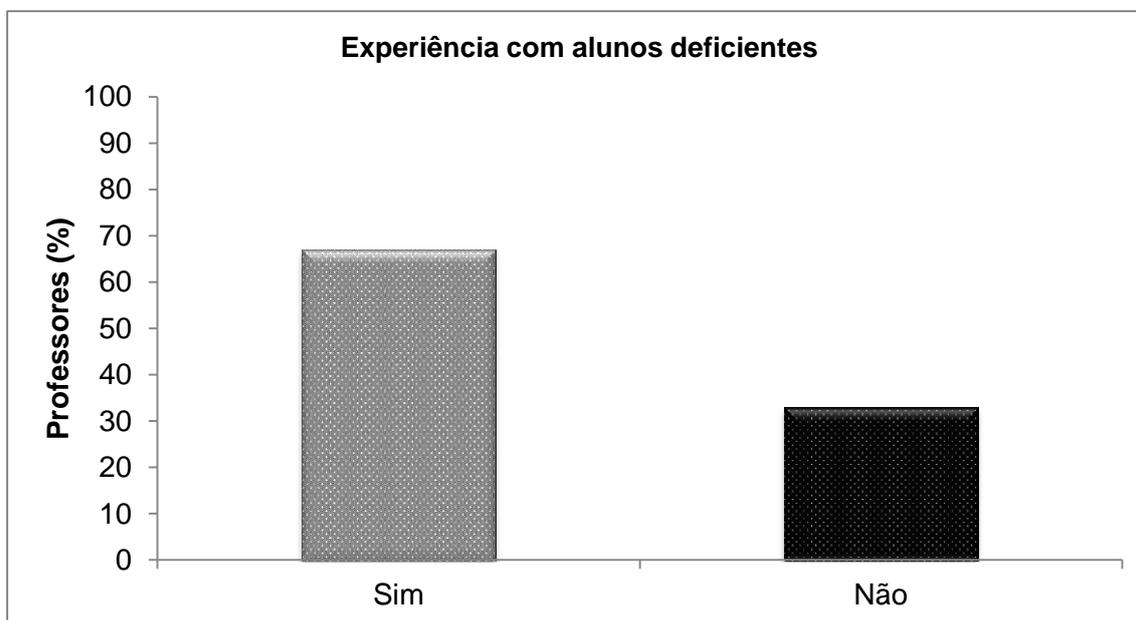


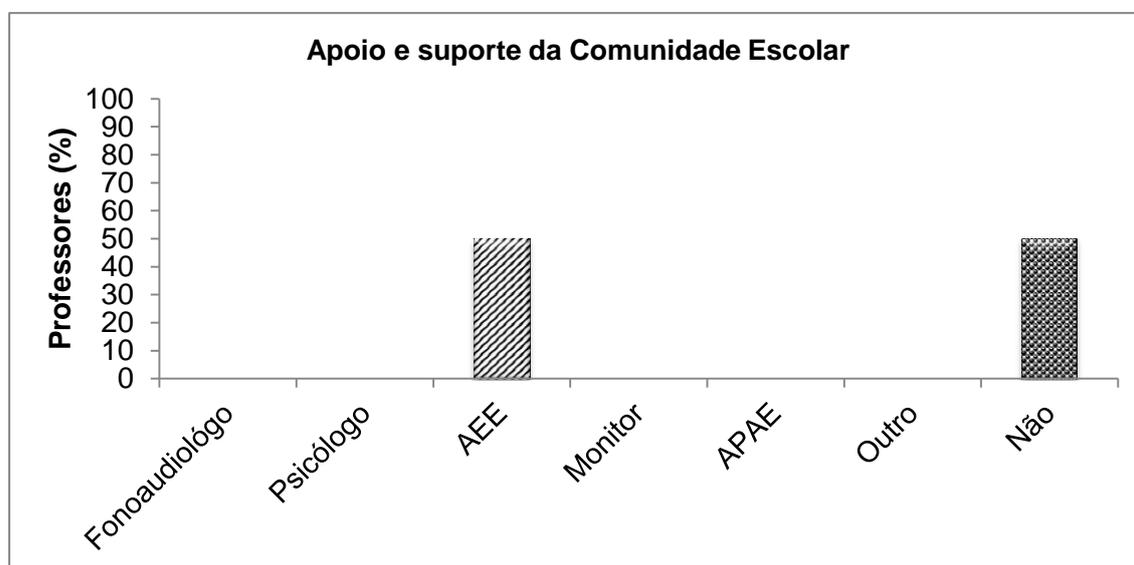
Figura 3 – Experiência com alunos deficientes nas salas de aulas regulares.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Diante desses resultados é evidente que as escolas do município de Jaguari já incorporaram as legislações da Educação Inclusiva e estão recebendo jovens na rede regular de ensino. Contudo, como adverte Raymundo et al (2008) a inclusão deve ser consequência de uma escola de qualidade, que seja capaz de perceber cada aluno como único e importante. Aí encontra-se o desafio da formação de professores, ou seja, refletir, analisar e entrar em contato com a realidade das escolas para promover ações inclusivas eficientes.

Os resultados da Figura 4 têm relação ao apoio da comunidade escolar com o professor, para dar suporte a sua atividade pedagógica com alunos com deficiência. Observou-se que 50% das professoras possui ou possuiu apoio da escola, através do Atendimento Educacional Especializado ou AEE, e 50% não teve suporte da comunidade escolar.

Entende-se que os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado e as atividades desenvolvidas não substituem o professor da classe regular. Cabe a eles desempenhar um papel de apoio, suporte e auxílio aos professores atuando de forma cooperativa com o professor da classe



comum para pensar e desenvolver métodos que favoreçam o aprendizado, bem como a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

Figura 4 – Apoio e suporte da comunidade escolar para com o professor

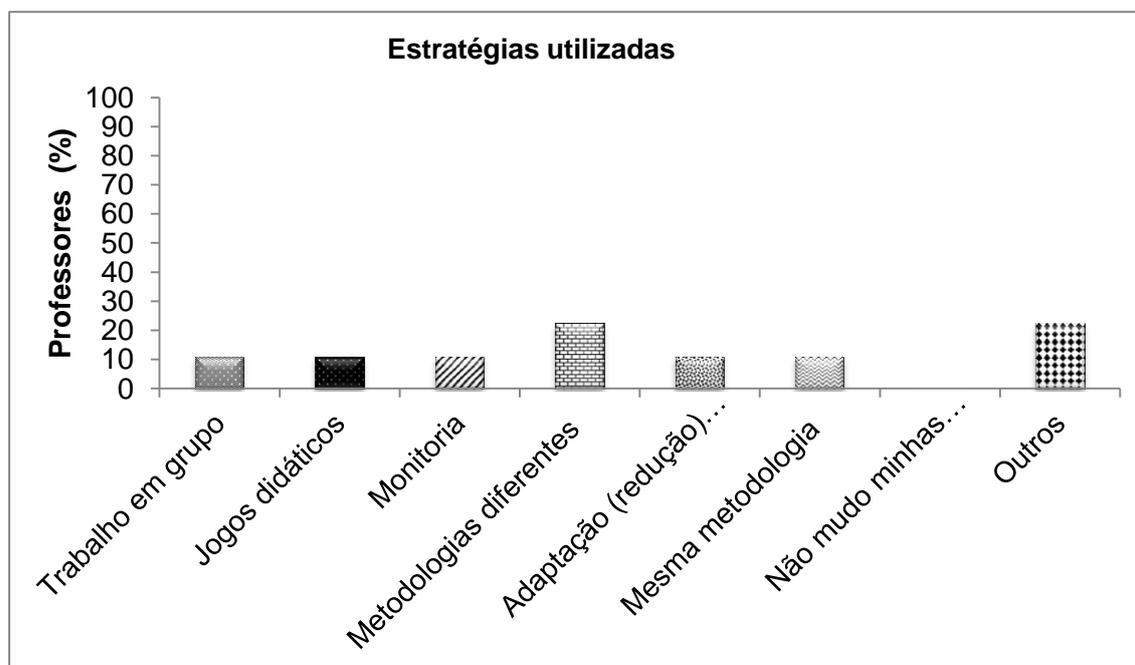
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Não é apenas o professor sozinho que irá criar esses espaços, mas um conjunto de ações por parte de toda a comunidade escolar. Para isso, Arantes (2006) ressalta a importância das mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades.

Conforme os dados apresentados da Figura 5, identifica-se os tipos de estratégias utilizadas para que o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência seja efetivo em sala de aula. Observou-se que há diferentes métodos utilizados, onde a maioria (22,5%) utiliza métodos diferentes e específicos, 11% utiliza trabalho em grupo, 11% se favorece da utilização de jogos didáticos de interação, 11% acredita que as monitorias tem contribuído, 11% realizam adaptação (redução) dos conteúdos para o ensino e ainda 11%

alteram suas métodos para todos os alunos da sala, entendendo que cada aluno possui o seu tempo e suas peculiaridades e 22,5% utilizam outras métodos.

Estes dados mostram o interesse e dedicação por parte das professoras, que mesmo sem formação de qualidade e específica nesse assunto, buscam



variados recursos e métodos, com o intuito de incluir o aluno na sala de aula e ofertar um ensino-aprendizagem de qualidade.

Figura 5 – Estratégias utilizadas para que o ensino aprendizagem do aluno com deficiência seja efetivo

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A Figura 6 apresenta os resultados sobre as práticas pedagógicas no trabalho com alunos que possuem deficiência. Observou-se que 40% das entrevistadas responderam que a graduação é o melhor espaço, a partir de disciplinas obrigatórias e/ou eletivas para se obter condições para atuação com alunos com deficiência. Outros 30% destacam as palestras e mesas redondas com discussão das vivências e experiências e 30% acredita ser o contato direto com o aluno, suas especificidades e necessidades e elaboração de práticas específicas.

Todas as alternativas destacadas pelas entrevistadas possuem na sua natureza um tipo de importância para a formação do professor. Esses dados evidenciam a importância do currículo de formação de professores e a formação continuada.

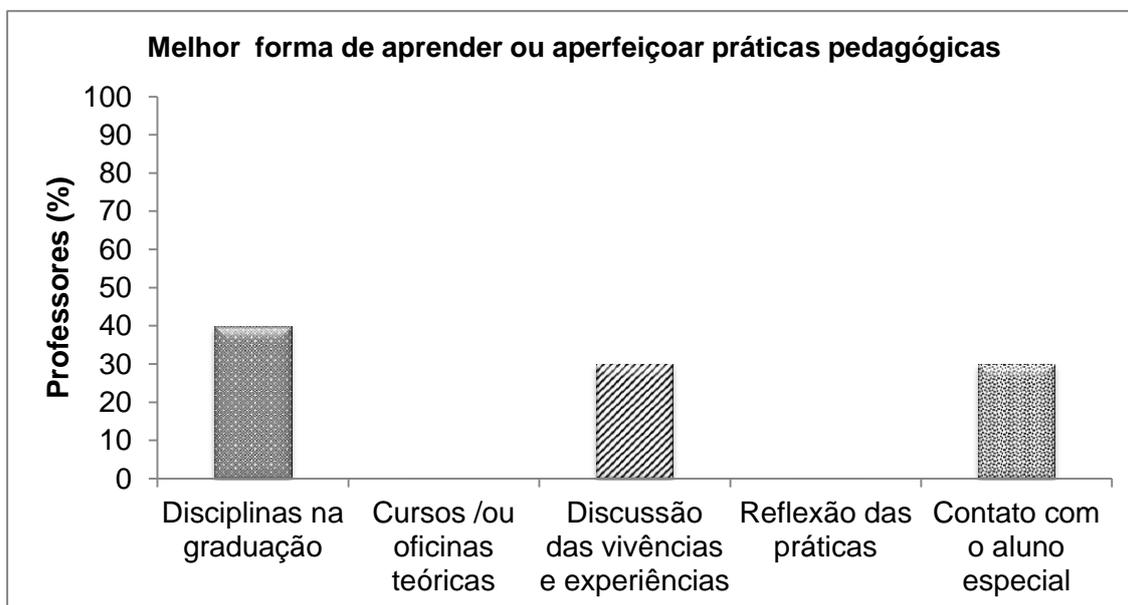


Figura 6 – Melhor forma de aprender ou aperfeiçoar práticas pedagógicas para trabalhar com alunos com deficiência

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

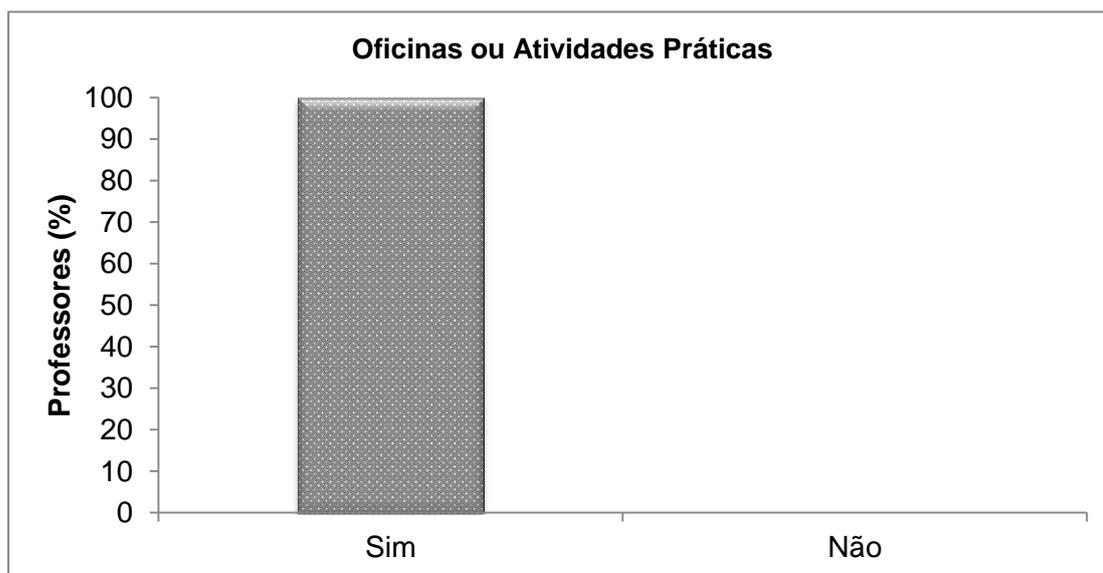
As disciplinas cursadas durante a formação inicial, como destaca Imbernón (2011) são à base da formação do professor, pois fornecem os subsídios necessários para a estruturação dos conhecimentos pedagógicos para desenvolver adequadamente o exercício da profissão. As palestras e mesas redondas, que Raymundo (2008) destaca são essenciais na formação contínua e devem ser incentivadas já no ensino superior [...] precisa ser constante, periódica, obtendo lugar durante toda a carreira profissional do docente, objetivando o desenvolvimento e a melhoria da profissão docente.

Ao mesmo tempo em que, o contato direto com o aluno especial, o dia a dia dentro da sala de aula, faz com que o professor conheça seu aluno e consiga pensar e adequar suas aulas a partir dele e para toda a turma, de uma

forma não discriminatória. Esse é o desafio da formação docente, instigar e estimular o licenciando, enquanto ser em constante formação, a procurar no seu dia a dia opções que sejam benéficas e válidas para aperfeiçoar as práticas pedagógicas e construir conhecimentos necessários para a profissão docente.

A necessidade de receber oficinas ou atividades práticas de construção de materiais didáticos para alunos com deficiência está apontada na Figura 7. Observou-se que 100% das entrevistadas responderam que gostariam de ter oportunidades e receber atividades complementares a sua formação.

Isso está vinculado diretamente com o que Marcelo Garcia (2009) destaca em seus estudos, onde o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e



desenvolvimento profissional dos professores.

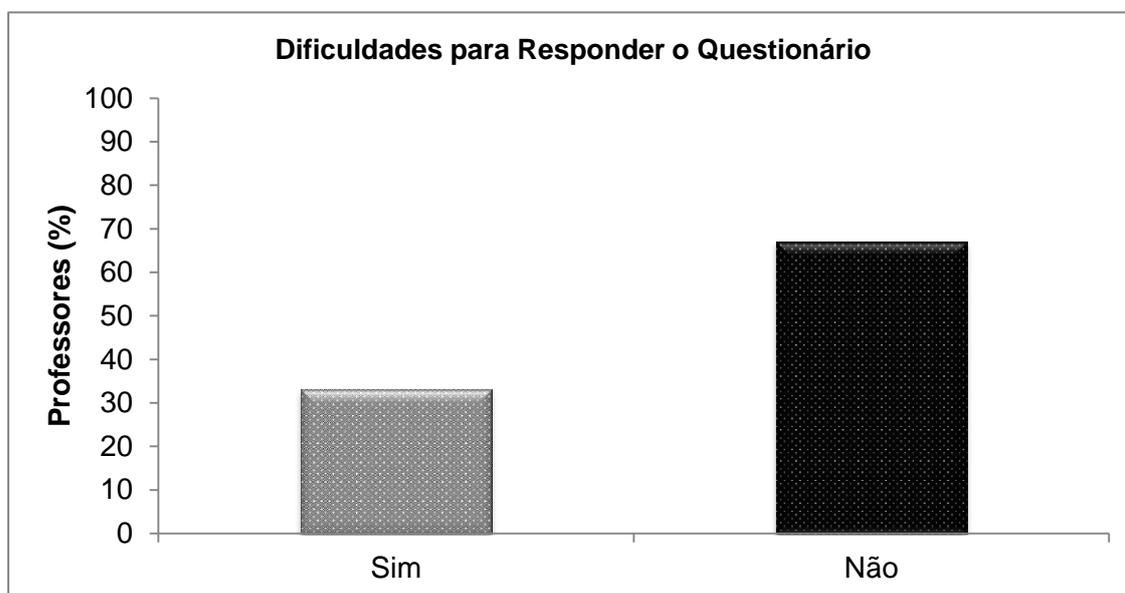
Figura 7 – Necessidade ou interesse das professoras em receber oficinas ou atividades práticas de construção de matérias didáticos para alunos com deficiência

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os dados sobre possíveis dificuldades para responder ao questionário estão na Figura 8. Como resultado observa-se que 67% não sentiu dificuldade para respondê-lo e 33% sim. As professoras que responderam ter dificuldades,

justificaram suas respostas a seguir. A professora “C” destacou que sentiu dificuldade: “*pois não tenho experiência com alunos portadores de necessidades especiais*” e a professora “B”:*“pois não possuímos preparo adequado para lidar com esta situação”*.

Esses dados demonstram que as professoras que já tiveram contato ou experiência com alunos com deficiência não possuíam dificuldades para responder o questionário, pois já vivenciaram situações que estavam relacionadas nas questões e conseguem expressá-las. Em contrapartida, as professoras que não possuem experiência não conseguem se colocar nas



situações presentes nas questões, pois muito se estuda nas literaturas e teorias, mas na prática nem sempre acontece como o esperado.

Figura 8 – Dificuldades para responder o questionário da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

3 Conclusão

Com base no que foi exposto, fica claro que educar é um desafio constante e complexo, principalmente quando diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, exigindo dos educadores uma formação inicial consistente e uma formação continuada permanente, que atualize e complemente o profissional.

Percebe-se pelos estudos, que a formação continuada é fundamental para uma constante ressignificação da prática pedagógica, não extinguindo a importância da formação inicial, que deve servir de apoio para o crescimento e domínio de saberes, tornando-os profissionais competentes e comprometidos no exercício da docência.

O estudo realizado para elaboração do presente artigo permite-nos afirmar que a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, necessita mais do que o garantido na legislação. Observa-se que há necessidade de atitudes que favoreçam a sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula quanto em outros espaços. A promoção do conhecimento gerado a partir da discussão e aprimoramento de métodos e didáticas pode possibilitar aos profissionais da educação realizarem um ensino de qualidade igualmente para todos os alunos.

A comunidade escolar (direção, professores e funcionários, bem como pais e alunos) necessitam de momentos de reflexão para a realização de um trabalho coletivo, buscando medidas e práticas que permitam o sucesso e a garantia da participação de todos. Ainda, cabe ao grupo, incumbir-se a programar ações e atividades que tenham sentido e um mesmo objetivo para todos os alunos, por mais que algumas propostas tenham de ser adaptáveis aos alunos que possuem deficiências.

Fica evidente que há de se propor projetos educacionais ou modificações curriculares, que sejam construídos e compartilhados por toda a comunidade escolar, assumindo em seus planos conceituais, metodológico e organizacional um ensino de qualidade e soluções para que o atendimento educacional seja adequado às condições e necessidades dos alunos, fazendo da diversidade um fator inerente a todo grupo. Além disso, buscar na família apoio necessário para que a inclusão seja realizada fora da escola também, a partir de incentivo e estímulo por parte dos pais e familiares.

Diante disso, é necessário revisar e repensar todo o sistema escolar, desde a montagem dos currículos das graduações até mesmo as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas. A formação recebida reflete diretamente no profissional que é formado, seu modo de intervir nas realidades escolares e o ensino proporcionado aos alunos.

A ação docente, também, necessita de constantes reflexões, pois o presente trabalho revela que o professor, enquanto mediador de conhecimento precisa valorizar a heterogeneidade como um ponto importante na questão do ensino-aprendizagem, e não ver isso como um ponto negativo, como algo prejudicial ao resto da turma. Articular recursos e métodos diversificados em sala de aula com o Atendimento Educacional Especializado, incluindo realmente o aluno com deficiência e dando as mesmas condições de aprender dentro de seus limites e especificidades, proporcionando um ensino-aprendizagem de qualidade e contribuindo para o entendimento dos conteúdos previstos no currículo de Ciências.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

CAMARGO, É. P.; VIVEIROS, E. R. *Ensino de ciências e matemática num ambiente inclusivo: pressupostos didáticos e metodológicos*. Bauru, 2006.

COSTA, A. G. G. V. et al. A Importância da Equipe Multidisciplinar na melhoria da qualidade de vida e inclusão social de indivíduos portadores de necessidades especiais assistidos pela APAE de Viçosa, MG. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/saude/multidisciplinar.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

DÁMAZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.

FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. 220 p.

FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES ENO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1370884414MUNICIPIOS_RS_IBGE_2010_RESUMO.pdf>. Acesso em: 24mar. 2016.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 3. ed. São Paulo: Difusão, 2008.

FRANZIN, S. M. et al. Formação de professores de Ciências Biológicas e a preocupação com as necessidades específicas na sala de aula. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p.93-102, jan./abr. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Congresso de Educação básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 24 de maio 2016.

GARCÍA, M. C. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. 8. ed. Lisboa: Sísifo, 2009.

GARCÍA, M. C. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

GARCIA, D. I. B. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. Maringá: Eduem, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

MACHADO, N. J. *Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança*. 61. ed. São Paulo: USP, 2007.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). *Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade*. Natal: EDUFRN, 2009.

MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 46, ago., 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/wDVBtC>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

NOVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidad de Lisboa: Lisboa, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RAYMUNDO, D. C. R. et al. A formação do profissional da Educação na atualidade e o caso da Educação Inclusiva no Brasil. Disponível em: <<https://goo.gl/7dHdL5>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SANTOS, L. A. J.; DUARTE, A. C. S. A Formação continuada de professores de Ciências na perspectiva da escola inclusiva. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 2016. Disponível em: <<http://www.fundepe.com/jee2016/cd/arquivos/109583.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SILVA, C. F.; GAIA, M. C. M. Educação Inclusiva e o ensino de Ciências. Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. 2013.

TEIXEIRA, F. M. Fundamentos teóricos que envolvem a concepção de conceitos científicos na construção do conhecimento das ciências naturais. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2006.

Recebido em 15 de outubro de 2016
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

MELO, Denise Gabriel; FRANZIN, Simone Medianeira. Formação de Professores de Ciências na perspectiva da Inclusão de Pessoas com Deficiências no Vale do Jaguari. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p.23-47, 2018. ISSN 2525-3476.

Notas de fim de página

¹ Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art. 4º, inciso I – Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2009 consagra o termo “pessoas com deficiência” no ordenamento jurídico brasileiro e, portanto, constitui a linguagem mais apropriada para se referir às pessoas com deficiência.

² O termo “necessidades especiais” foi utilizado pelas professoras entrevistadas para se referirem aos alunos que possuem algum tipo de deficiência, como já abordado neste trabalho.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Marcia Regina Balbino

*Licenciada em Ciências e Pedagogia
Universidade de São Paulo (USP), Escola Superior de Agricultura Luiz de
Queiroz, Piracicaba/SP
marbalbinosalla@hotmail.com*

Taitiâny Kárita Bonzanini

*Doutora em Ensino de Ciências
Universidade de São Paulo (USP), Escola Superior de Agricultura Luiz de
Queiroz, Piracicaba/SP
taitiany@usp.br*

RESUMO

O presente estudo objetivou discutir os interesses e as motivações para a procura de um curso de Educação a Distância. Tal pesquisa foi realizada com os alunos do Curso Semipresencial de “Licenciatura em Ciências” oferecido pela Universidade de São Paulo – USP, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e aplicação de questionários disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Visto que o objetivo principal do curso em questão é a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental, o questionário buscou recolher dados sobre a profissão docente e perspectivas profissionais, qual a possível satisfação e expectativa dos alunos do Curso Licenciatura em Ciências, e o interesse na continuidade dos estudos. Os principais resultados apontaram que o curso atingiu os objetivos propostos, principalmente no que se refere a formação de professores que queiram atuar no Ensino Fundamental, garantindo para tal uma formação de qualidade. O estudo ampliou as discussões a respeito da motivação na procura pelo curso na modalidade a distância, sua eficácia e aplicabilidade de estratégias.

Palavras-chave: Educação a Distância. Licenciatura em Ciências. Semipresencial. Interesses. Motivações.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

What are the interests and motivations for seeking undergraduate courses through blended system?

ABSTRACT

This study discusses the "interests and motivations for seeking a course of Distance Education (DE)". This research was conducted with the students of the blended course "Bachelor of Science" offered by the University of São Paulo - USP, in partnership with the Virtual University of São Paulo - UNIVESP, through questionnaires available in the virtual learning environment. Since the main objective of the course in question is the training of teachers to work in primary education, the questionnaire sought to collect data on the teaching profession and career prospects, what possible satisfaction and expectation of the students of the course Bachelor of Science, and the interest the continuation of studies. The main results showed that the course achieved its objectives, especially as regards the training of teachers who want to work in primary education, ensuring for such a quality training. The study extended discussions about the motivation in the demand for the course in the distance, its effectiveness and applicability strategies.

Keywords: Distance Education. Degree in Sciences. Blended. Interests. Motivations.

1 Introdução

Entende-se que na atualidade a Educação a Distância (EaD) tornou-se uma necessidade. De acordo com Litto (2009, p. 14),

A aceleração do crescimento da educação, em geral, está tornando cada vez mais indistintos os limites entre disciplinas, instituições e locais geográficos – um mundo cada vez mais complexo, mais veloz nas mudanças e mais pluralista.

Neste cenário a EaD pode ser considerada “[...] um imperativo contemporâneo, seja como complemento das atividades educacionais, seja como forma eficaz de democratização do ensino de qualidade.” (BARRETO, 2009, p. 449).

O crescimento nos cursos de graduação a distância, em especial os de Licenciatura, somado aos benefícios que esta modalidade propicia, vem de

encontro aos fomentos da sociedade para a área educacional. Isso, porque esta área vem apresentando, nos últimos anos, defasagem de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino.

Diante deste quadro surgiu a indagação que o referido estudo busca responder: “Quais os interesses e as motivações na escolha do Curso Semipresencial de Licenciatura em Ciências da USP – UNIVESP?”.

A busca de conhecimentos sobre os interesses e motivações para a procura do referido curso se constitui importante medida de sua efetivação. As estratégias da motivação, somadas aos benefícios e às características facilitadoras que esta modalidade apresenta, pode colaborar para fomentar a credibilidade e experimentação na prática da EaD. Assim, quando se procura relacionar a EaD com fatores motivacionais e a diminuição da evasão, tais causas e situações, colaboram também para a busca de estratégias que possam reverter essa realidade. A relevância e o poder explanatório da motivação, para a eficácia do aprendizado do aluno de EaD, que é uma modalidade em ascensão, solidifica um ponto que hoje é tido como de extrema relevância para o sucesso de todos na vida: aprender a aprender, o que justifica o referido estudo.

Além desse questionamento, considerou-se oportuno investigar também as perspectivas profissionais dos alunos, bem como o interesse em atuar como professor de Ensino Fundamental, no intuito de verificar se estes estão em consonância com os principais objetivos do curso em questão, ou seja, “[...] promover a formação de recursos humanos qualificados com o intuito de alavancar o desenvolvimento da sociedade que a fomenta.” (USP, 2017). E em conjunto a essas questões pretendeu-se identificar o interesse dos licenciando na continuidade dos estudos, uma vez que a profissão professor requer estudo e atualização constantes. Por fim, considerando os objetivos propostos para formação, buscou-se também investigar a percepção ou satisfação dos alunos quanto ao curso.

1.1 O curso de Licenciatura em Ciências

Como esse trabalho focaliza um curso em particular, considerou-se oportuno caracterizá-lo nesse momento.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

O Curso Semipresencial de “Licenciatura em Ciências” oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), foco principal do presente estudo, foi implantado em 2008 e iniciou seu funcionamento, com as primeiras turmas, em outubro de 2010. Inicialmente, foram disponibilizadas 360 vagas anuais, distribuídas em quatro polos, localizados nas cidades de Piracicaba, São Paulo, São Carlos e Ribeirão Preto. A partir do processo seletivo de 2012 as vagas foram redistribuídas a fim de contemplar também os polos de Jaú, Lorena e Santos. Esse curso continua em funcionamento, mas desde 2015 não conta com a parceria da UNIVESP, sendo oferecido e custeado pela USP.

Os polos de apoio presencial contam com uma estrutura que dá suporte para a implementação do curso, visando um alto grau de qualidade, assim fazem parte dos polos de apoio presenciais:

[...] os laboratórios didáticos, laboratórios das áreas de ciências exatas, biológicas e humanas, além de salas de aula para os encontros presenciais aos sábados, salas de estudos individuais e em grupo e bibliotecas. Na maioria dos polos estão disponíveis também salas ou auditórios equipados com sistemas de videoconferência para atividades conjuntas com os demais polos, restaurantes universitários, centros esportivos, salas de projeção de filmes e vídeos, museus, teatros e outros equipamentos similares (USP, 2017).

Tendo como objetivo principal atender uma demanda de aperfeiçoamento para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, na área de ciências. Assim, o curso se pretende:

[...] garantir a sua formação como um professor que tenha a compreensão abrangente e integrada das Ciências da Natureza e, ao mesmo tempo, a postura como intelectual crítico e reflexivo, preparado para orientar e estimular os alunos para o aprendizado significativo das ciências (USP, 2017).

Além de objetivar estratégias que garantam (USP, 2017):

01. Desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração e conhecimentos teóricos e competências relativas ao ensino de ciências, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual;

02. Possibilitar aos alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas;
03. Incentivar o intercâmbio entre a Universidade e a Rede de Educação Básica;
04. Contribuir para a interação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, visando o aperfeiçoamento e modernização do Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Bonzanini et al. (2012, p. 2), o curso semipresencial “[...] se propõe a contribuir para uma oferta de educação superior com qualidade, de forma flexível e personalizada ao unir pessoas geograficamente distantes.” Ainda segundo os autores, esta modalidade, através da utilização das TICs, além de permitir flexibilidade e acessibilidade, busca ultrapassar as limitações do modelo tradicional presencial, rompendo barreiras relacionadas ao tempo e espaço, o que viabiliza uma maior democratização do ensino.

Sabe-se que existem no modelo tradicional presencial, limitações, devido a fatores diversos. Assim, tal iniciativa vem não só colaborar para uma maior democratização do ensino, como também “[...] complementar os esforços governamentais de capacitação e qualificação dos professores do Ensino Fundamental.” (USP, 2017).

Diante do exposto, segundo Bonzanini, et al. (2013, p. 455):

[...] o curso está voltado para formar profissionais que queiram se habilitar para o exercício do magistério do Ensino Fundamental e Médio, e também a atender professores em exercício que atuam na Educação Básica, mas carecem de uma capacitação e qualificação em nível superior.

Com duração de 4 anos, o curso tem carga horária de 2.835 horas. Este é organizado em oito (8) módulos, sendo que cada um tem a duração de um semestre e é composto de disciplinas/temas que são oferecidas simultaneamente contemplando disciplinas relacionadas à Biologia, Química, Matemática, Física e Educação.

Conforme descrito, a realização do curso se dá de forma presencial e a distância, com conteúdos e atividades disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e encontros presenciais aos sábados.

As aulas Web são desenvolvidas através da coordenação de professores, Educadores II e Tutores, no decorrer da semana, sendo que para

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

a realização destas atividades são indicadas aos alunos, em uma vídeo aula de apresentação do curso, a necessidade mínima de duas (2) horas por dia, ou seja 10 horas semanais de estudos. Estas atividades são realizadas de forma mais individual, através de recursos disponibilizados no AVA, porém sempre contando com o apoio das equipes de tutores e educadores, que disponibilizam horários de atendimento online.

Quanto às aulas e atividades presenciais, estas são ministradas aos sábados com duração de 8 horas, sob supervisão de Docentes USP, que contam com o auxílio de educadores e tutores contratados para o curso. Essa equipe, a partir de um material único para todos os polos, organiza os materiais localmente e estabelece sua metodologia conforme as necessidades dos alunos e a partir de temas/disciplinas previstos no calendário do curso.

No que se referem ao material utilizado no curso, segundo Bonzanini et al. (2012), estes são elaborados por professores autores, que organizam o conteúdo e propõem as atividades a serem executadas pelos alunos através do AVA, na plataforma Moodle.

A avaliação da aprendizagem se dá através de atividades online, atividades presenciais e provas presenciais de caráter obrigatório e pontuado com questões discursivas ou de múltipla escolha, que são elaboradas a partir do material disponibilizado durante a semana.

A equipe educacional é composta por docentes da universidade, educadores e tutores (geralmente doutorandos e pós-doutorandos da universidade), técnicos de laboratório e informática e outros profissionais como funcionários de apoio nas secretarias dos polos, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) fazem parte da estrutura curricular da Licenciatura em Ciências USP/UNIVESP, que exige, conforme já descrito, o cumprimento de 210 horas – previsto nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, exigidas pela Resolução CNE/2002.

Além disso, o curso também busca incentivar seus alunos a participarem atividade de programas e/ou projetos institucionais, como programas de monitoria de disciplinas ou projetos de iniciação científica ou de cultura e extensão.

2 Metodologia

Nesse estudo utilizou-se de uma investigação de natureza qualitativa, ênfase na compreensão do contexto do problema a ser investigado (LUDKE e ANDRE, 1986). Para melhor discussão dos dados, em alguns momentos utilizou-se da quantificação das respostas dos participantes, no entanto, privilegiou-se a discussão e interpretação dos resultados.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário, com 50 questões, entre abertas, fechadas, e dependentes, foram distribuídas em seis blocos, sendo estes: 1. Termo de aceite e consentimento; 2. Dados Sociodemográficos; 3. Questões sobre motivação; 4. Questões relacionadas ao ensino-aprendizagem; 5. Questões relacionadas aos interesses pessoais e profissionais, perspectivas e satisfação com relação ao curso.

O questionário foi testado previamente e após revisão de todas as questões, com a autorização do Coordenador Geral do curso, as questões foram enviadas para a Equipe Técnica que contribui para a formatação e organização do AVA do Curso de Licenciatura em Ciências, e juntamente com Termo de Consentimento foram disponibilizadas aos estudantes no período de 25 dias entre os dias 6 e 31 de outubro de 2014, sendo assim disponibilizado para todos os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Ciências semipresencial USP/Univesp, ou seja, para 551 alunos. Destes, 66 responderam.

Os dados coletados foram selecionados, categorizados e tabulados, para realização de uma discussão a respeito dos resultados obtidos, a luz de referenciais teóricos que discutem a temática desse trabalho: motivação e interesse. Como se trata de participação voluntária trabalhou-se com uma amostragem disponível.

3 Resultados e discussão

Conforme indicado anteriormente, os resultados foram discutidos qualitativamente. A pesquisa foi composta por uma amostra, sendo que esta não é representativa da heterogeneidade do curso em questão e, portanto, não permite generalizações, assim como, neste estudo, não há constatações, mas sim uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou focos de análise potenciais para novas investigações.

A análise dos dados sociodemográficos compôs o primeiro bloco e permite, entre outros aspectos, observar se estes estão em consonância com o perfil traçado para o aluno EaD, visto que através deste são aplicadas as metodologias de ensino mais apropriadas em razão da aprendizagem pretendida.

Segundo Litto (2009, p. 16):

Atualmente, muitos estudos sobre EaD, presencial ou híbrida em ambientes virtuais, enfatizam as características e funcionalidades das tecnologias. No entanto, é preciso entender, sobretudo como se aprende e considerar as analogias e as diferenças entre a aprendizagem de adultos...Torna-se, assim, necessário avançar para além das potencialidades tecnológicas e relações pedagógicas entre professor e aluno baseadas em abordagens instrucionistas ou construtivistas, a fim de aprofundar a compreensão sobre quem é o aprendiz, quais são suas experiências, preferências de aprendizagem, condições de vida e trabalho, demandas e necessidades que o levaram a determinado contexto de formação.

De acordo com os dados sociodemográficos, o perfil dos respondentes é assim caracterizado: 62% são mulheres, a faixa etária mais comum é de 31 a 40 anos (38%), 44% são casados(as), 39% solteiros(as) e 42% moram com companheiro(a) e filhos(as). Quanto à formação, 33% já são graduados e 29% estão na primeira graduação, sendo que os demais se encontram em outros níveis de ensino. A porcentagem dos que já atuam na área educacional é de 46% dos respondentes, enquanto 42% trabalham em outras áreas, sendo estas bastante diversificadas, enquanto 12% somente estudam. Esses resultados estão em consonância com os dados do Censo (ABED, 2014).

Segundo Nunes (2009), Litto (2009), Moore e Kearsley (2008), a maior parte dos alunos EaD é formada por adultos que, geralmente, estão no mercado de trabalho não dispondo de muito tempo para estudar:

[...] a compreensão da natureza do aprendizado dos adultos constitui um fundamento valioso para compreender o aluno a distância. Este aluno possui outras preocupações, além do trabalho, como família, responsabilidades financeira, vida social... e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 197).

Outro fator relevante no que se refere ao perfil do aluno EaD do curso em questão, segundo a situação laboral, está no fato de que a porcentagem de alunos que já trabalha na área educacional (46%) e os que trabalham em outras áreas (42%) é bastante equilibrada, como observada na tabela 6.

Um ponto importante com relação a atuação ou não no magistério se dá com relação às estratégias que o curso deve adotar com relação às disciplinas da área de Educação, visando não desmotivar a parcela que já possui experiência e conhecimento desta área. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 185), “[...] os alunos têm maior probabilidade de desistir de um curso se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais”. Por outro lado, os alunos egressos de outras áreas também não podem ser desestimulados havendo, portanto, necessidade de cuidados para não afetar a motivação de todos os estudantes, garantindo formas equitativas de participação e construção de conhecimentos.

Quadro 1 – Perfil segundo sexo

Gênero	%
Masculino	38
Feminino	62

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Quadro 2 – Perfil etário

Idade	%
20 a 30 anos	23
31 a 40 anos	38
41 a 50 anos	29
51 a 60 anos	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Perfil segundo estado civil

Estado civil	%
Solteiro(a)	39
União estável	9
Casado (a)	44
Separado (a)/ Divorciado (a)	6
Outro	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Perfil segundo situação familiar

Situação familiar	%
Mora sozinho	6
Com companheiro e sem filhos	9
Com companheiro e com filhos	42
Pais e/ou parentes	29
Filhos	9
Outro	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Perfil segundo formação

Formação	%
Somente Ensino Médio	27
Graduado	33
Pós Graduado e/ ou cursando	11
Especialização e/ ou cursando	8
Mestrado	6
Outros	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Perfil ocupacional

Situação Laboral	%
Trabalha na área da Educação	46
Trabalha em outras áreas	42
Somente estuda	12

Fonte: Elaborado pelo autor.

O interesse na procura do curso, por uma parcela que já trabalha na área educacional também pode ser investigada, visto que tal motivação pode se dar por diversos fatores, tanto intrínsecos quanto extrínsecos, relacionados diretamente à carreira docente.

As questões sobre motivação compuseram o conjunto de dados de maior interesse no referido estudo e envolvem os motivos para a procura do curso, experiência em EaD, fatores motivadores e desmotivadores da modalidade e do curso em questão.

Segundo Boruchovitch (2001a) tanto as metas, os propósitos, quanto as escolhas que direcionam o comportamento humano constituem peças principais nos estudos sobre motivação.

A motivação está relacionada a praticamente todos os contextos, sendo altamente complexa. Esta envolve uma infinidade de fatores não mensuráveis, o que dificulta sua análise. Assim, buscou-se através das questões que seguem, restringir a investigação a possíveis fatores que podem tanto motivar quanto desmotivar os alunos com relação ao curso em estudo.

Para a primeira indagação deste estudo: “Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?”, as respostas mais citadas foram: Para agregar conhecimento, Renome/credibilidade da instituição, Flexibilidade de horários, gratuidade e Afinidade com o curso. Não houve indicação, pelos alunos, de fatores como: logística, equipe pedagógica, falta de opção e baixa concorrência, como motivos para a procura pelo curso. O que pode significar que a procura pelo curso não está relacionada a fatores como competição do vestibular, relação candidato vaga ou por ser a opção disponível no momento.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Quadro 7 – Sobre a motivação na procura do curso

Procurou pelo curso de Licenciatura em Ciências semipresencial por:	%	1ª opção de escolha %
Identificação pessoal	5	9
Afinidade com o curso	6	11
Flexibilidade de horários	9	8
Gratuidade	9	6
Renome/ credibilidade da instituição	9	11
Logística (é próximo a minha residência ou trabalho)	2	0
Modalidade EaD (semipresencial)	8	3
Área de atuação	4	2
Possibilidade de Emprego	3	3
Identificação profissional	3	5
Para agregar ou adquirir conhecimento	9	12
Aprimoramento	5	1
Qualidade	6	4
Área do curso	5	3
Equipe pedagógica	1	0
Oportunidade	7	2
Falta de opção	0	0
Acessibilidade	1	1
Garantias futuras	5	4
Destaque social	1	0
Baixa concorrência	2	0
Não respondeu	-	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respostas a essa questão percebe-se que as motivações intrínsecas, como agregar conhecimento, aprender, e gostar do curso aparecem como principais motivos para a escolha do curso, porém não são únicos, já que a motivação extrínseca também aparece em grande quantidade.

Quando questionados sobre a experiência com a Educação a Distância, do total dos respondentes, 77% indicou ser o primeiro curso que participa nesta modalidade, enquanto 23% já tiveram participação em outros, sendo estes cursos: de Graduação, de aperfeiçoamento, de pós-graduação, de curta duração na área de educação e em outras áreas, de Línguas e também cursos livres.

Quadro 8 – Sobre a experiência com curso EaD

Experiência com curso EaD	%
Primeiro curso EaD que participa	77
Respondeu que não	23

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 181), existem estudos que mostram que “os alunos que terminam com sucesso um curso de educação a distância têm probabilidade de concluir os cursos subsequentes.” Segundo a Teoria da Autodeterminação, a autonomia pode ser atribuída a estes alunos, devido a familiaridade com a modalidade, podendo conduzir a uma qualidade motivacional maior.

Devido a uma grande parcela de alunos nunca terem estudado através desta modalidade, o que mostra a pouca experiência e falta de familiaridade com o método, o que pode contribuir para uma possível hesitação na continuidade do curso, caso não haja superação em tal desafio, existe a necessidade de apoio constante a fim de superar as dificuldades quanto a adaptação, evitando a desmotivação que pode levar a evasão, como afirmam Moore e Kearsley (2008).

Quanto aos fatores facilitadores para estudo na modalidade semipresencial no curso de Licenciatura em Ciências, 42% dos respondentes consideram a forma flexível e mais personalizada, 30% a oferta de educação superior com qualidade, e 18% maior acessibilidade e flexibilidade, como os mais importantes. Os demais respondentes consideram que a modalidade EaD, que envolve o formato semipresencial, no qual o aluno não precisa diariamente estar fisicamente em uma sala de aula, uma característica facilitadora para sua aprendizagem, assim como para a capacitação e qualificação dos professores do ensino fundamental, configurando uma alternativa viável a realidade que vivenciam, devido às limitações do modelo tradicional presencial, no qual o aluno deve estar diariamente presente fisicamente na sala de aula.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Quadro 9 – Sobre o(s) fator(es) facilitador(es) na EaD

Acredita ser facilitador na modalidade semipresencial	%	1ª opção de escolha (%)
Oferta de educação superior com qualidade	23	15
Forma flexível e mais personalizada	25	32
Limitações no modelo tradicional presencial	4	2
Modalidade semipresencial é uma alternativa viável	17	5
Modalidade semipresencial permite uma maior acessibilidade e flexibilidade	22	20
Capacitação e qualificação dos professores do Ensino Fundamental	9	5
Não respondeu	-	12

Fonte: Elaborado pelo autor

As múltiplas vantagens da EaD podem, em seus diferentes aspectos, contribuir significativamente para a motivação do aluno. A crescente possibilidade de democratização do ensino, acrescida da qualidade, da flexibilidade de um estudo, sem impedimentos espaço-temporal colaboram para o progresso dos estudos. Assim, um dos maiores limites corresponde ao próprio aluno, que necessita de interesse genuíno na atividade, organizar seus próprios horários de estudos, ser assíduo e postar as atividades nos prazo pré-determinado.

Para apenas um respondente, nenhuma das opções indicadas na questão corresponde aos fatores facilitados na EaD, sendo que considerou o fator “personalizado” incoerente. No entanto, segundo Todorov, Moreira e Martone (2009), embora a EaD e o sistema personalizado de ensino sejam duas metodologias diferentes, estas possuem características similares, entre elas, a aprendizagem centrada no aluno, dando ênfase ao seu papel ativo, ampla utilização de TIC, flexibilidade, cuidado na preparação do material didático, avaliação variada e contínua, feedback apropriado, o que pode caracterizar a EaD como uma modalidade personalizada.

Ao que se refere ao investimento realizado no curso, 62% dos respondentes consideram os fatores de ordem pessoal, como dedicação aos estudos, enquanto os 35% restantes consideram o tempo para realização de atividades e para frequentar as aulas. Neste aspecto, a avaliação de como se disponibilizam recursos pessoais (tempo, energia, conhecimentos, habilidades), que os permite investir em uma determinada atividade é parte fundamental dos

estudos sobre motivação e oferece importantes indicadores a respeito de fatores que podem promovê-la.

Quadro 10 – Sobre o investimento realizado no curso

Considera que o maior investimento realizado no curso está	%
Pessoal, como dedicação aos estudos	62
Tempo, para realização das atividades e frequentar aulas	35
Outro	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação aos fatores desmotivadores no curso, a questão apresentava alternativas para o aluno assinalar e para a opção “Outro” havia um espaço para justificativa. Das opções foram citadas: Dificuldades com disciplinas, Estrutura e materiais didáticos, Composição curricular, e Assistir às aulas presenciais todos os sábados. Embora um número elevado de alunos (30 deles) tenha assinalado a alternativa “outro” para esta questão, através da análise das respostas pode-se verificar que as justificativas se enquadravam nas demais alternativas oferecidas, inclusive apresentando ordem similar as porcentagens e frequências representadas, não havendo alteração nesta. Para cinco alunos não existem fatores desmotivadores no curso e um não respondeu devido estar no módulo inicial do curso. O conhecimento dos fatores considerados desmotivadores faz-se importante devido à possibilidade de mudanças nas ações, a fim de evitar a desmotivação.

As dificuldades com disciplinas se constituem entre um dos fatores mais desmotivadores no processo de aprendizagem. O alto grau de dificuldade da disciplina, pode inclusive levar a evasão. Segundo Bandura (1997 apud NUNES; NORONHA, 2009, p. 16)

Sobre o papel que a auto eficácia possui na definição das ações que as pessoas optam por realizar, convém destacar que, de uma maneira geral, tende-se a evitar tarefas e situações que se acredita exceder a capacidade e, por outro lado, provavelmente escolhe-se alcançar e realiza-se com segurança as atividades que se julgam capazes de executar.... quando há crenças desfavoráveis de auto eficácia, as pessoas evitam certos ambientes e atividades, o que tende a retardar o desenvolvimento de suas competências na atividade em questão.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Tal problemática foi amplamente citada pelos respondentes, principalmente no que se refere ao primeiro módulo, já que este abarca disciplinas diretamente relacionadas aos conhecimentos das áreas de Química, Física e Matemática. Muitos fatores podem ser considerados no que se refere à dificuldade apresentada nestas áreas, entre eles o alto grau de abstração destas, a defasagem já existente em etapas anteriores da escolaridade, o perfil do aluno com relação à idade, tempo de formação, área de formação, entre outros.

Assim quando estas disciplinas são agrupadas em um único módulo principalmente no semestre inicial do curso, podem levar à evasão de uma boa parcela de alunos, já que estes se sentem desmotivados devido a não se sentirem aptos, capazes ou por não quererem se sentir desqualificados. Nesse sentido, uma proposta seria que tais disciplinas fossem organizadas no decorrer do curso ou então em um módulo após o primeiro.

Na questão, outros fatores desmotivadores foram citados pelos respondentes, entre eles, a falta de interação com os alunos das demais turmas, polos e graduações presenciais da universidade. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 195).

A maioria dos alunos gosta da interação com seu instrutor e seus colegas não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social... Para muitos alunos, isso é um modo valioso de reduzir sua sensação de isolamento.

Segundo Valente (2009, p. 65), “[...] A interação do aprendiz com o professor ou colegas do curso tem sido um elemento fundamental das teorias sociointeracionistas que explicam o processo de construção de conhecimento”.

Também foram citados a centralização da atividades em único polo, assim como os cronogramas e provas, que para o curso investigado são todos organizados e produzidos no Polo da cidade de São Paulo e encaminhado aos demais polos, foi uma característica avaliada pelos respondentes como um fator que desfavorece a diversidade e particularidades existentes nos demais polos, prejudicando a democracia, a dinâmica e a autonomia dos tutores e demais atores dos demais polos. Tal característica ocorre, pois a maioria dos

autores das disciplinas são do campus da capital, mas essa organização deve ser repensada uma vez que adequar as atividades as particularidades de cada polo pode melhor aproximar o curso do aluno.

Fatores externos ao curso também foram citados na referida questão, entre elas a falta de políticas públicas para a carreira docente, dificuldade na organização de horários de estudo, assim como a dificuldade de adaptação ao modelo EaD.

Neste último aspecto, segundo Moore e Kearsley (2008, p. 187),

Os hábitos e as aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas on-line, e este é um fator que podem controlar. Os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância, um bom programa é aquele que possui uma estrutura ... de apoio ao aluno que intervém se o aluno tiver dificuldades.

Sobre pensar em abandonar o curso, 36% dos respondentes já pensou algumas vezes, 23% raramente pensa e 32% nunca pensou. Quando questionados sobre o que não os fez desistir ou abandonar o curso, os alunos indicaram os seguintes fatores: persistência, afinidade com o curso/área de estudo, possibilidade de crescimento profissional e pessoal, garantia de um diploma universitário, por estar em uma instituição conceituada, desejo de exercer a docência, por significar a realização de um sonho, pelo incentivo e ajuda da equipe docente, vantagens da EaD, gratuidade, convivência/ vínculo de amizade, tempo investido, qualidade conferida ao curso, incentivo familiar/amigos, pelo desejo de adquirir conhecimento, a organização de grupo de estudos, por se tratar de uma oportunidade, por não querer desestimular colegas a fazerem o mesmo, pelo desejo de contribuir de alguma forma para a melhoria da educação de ciências no Brasil.

Quadro 11 – Sobre pensar em abandonar o curso

Pensou em desistir do curso	%
Nunca	32
Raras vezes	23
Algumas vezes	36
Sempre pensa	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Aqui percebe-se que as motivações extrínsecas se sobressaem. Embora não seja objetivo do estudo analisar a natureza da motivação, um olhar para os fatores ambientais podem colaborar para criar mecanismos para evitar que se minem a motivação intrínseca do aluno. Outra questão que pode ser destacada, diz respeito às vantagens atribuídas à EaD, e conseqüentemente ao curso, em especial a qualidade, já que esta pode vir a quebrar mitos de que esta modalidade oferece um ensino inferior quando comparada à modalidade presencial.

No que se refere aos fatores considerados como motivo de a contribuição para a permanência no curso, as respostas foram: crescimento pessoal; motivação e incentivo; flexibilidade de horários; atitude/comprometimento dos tutores e educadores; gosta e se identifica com o curso. Aqui vale ressaltar que a flexibilidade de horário vai de encontro com as vantagens da EaD.

Segundo Teles (2009, p. 72),

Na sala de aula virtual, o ambiente é diferente do presencial, pois não existem fisicamente as quatro paredes, o quadro negro, a disposição das cadeiras, geralmente todas voltadas para o professor. Também mudam as noções de espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito de qualquer lugar do planeta pela Internet, e o tempo é expandido a uma ou mais semanas ou dias, diferentemente da hora regular da sala de aula tradicional, que requer um determinado horário específico.

As questões que deste bloco tratam dos processos de ensino e aprendizagem, sendo estes bastante complexos, pois envolvem uma série de fatores. Estudos sobre motivação foram amplamente utilizadas para entendê-los, visando uma maior efetivação destes. Conforme Oliveira (2010, p. 154),

[...] muito mais do que o ensino convencional, no qual a intersubjetividade entre professor e alunos promove permanentemente a motivação, na EaD, o sucesso com a aprendizagem depende, em grande parte, da motivação do estudante e de suas condições de estudo. Ou seja, nessa modalidade, a motivação precisa emergir de outros fatores, que não aqueles relacionados somente à interatividade, uma vez

que na modalidade EaD, a interatividade se dá de outras formas ou, muitas vezes, inexistente ou é muito pequena.

A aprendizagem envolve diretamente a motivação, já que para aprender é preciso, entre outros aspectos, querer. Segundo Bzuneck (2001), Boruchovich (2001b) e Guimarães (2001), existe uma relação recíproca entre aprendizagem e motivação, sendo que uma afeta a outra.

Consideram que os processos de ensino e aprendizagem do curso têm sido significativos e muito significativos 94% dos respondentes.

Quadro 12 – Sobre os processos de ensino e aprendizagem

Considera que os processos de ensino e aprendizagem do curso tem sido	%
Pouco significativo	6
Significativo	47
Muito significativo	47

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre os recursos considerados eficazes no processo de aprendizagem, foram indicadas em maior número as Aulas presenciais, Aulas práticas, e Vídeo aulas, seguidos por atividades e textos online. Dos respondentes 3% assinalaram “outro” para a questão, sendo que os recursos incluídos por estes foram as discussões em grupos, atividades avaliativas, trabalho de campo, reforço presencial e online, e aplicação do que é aprendido, no exercício da docência.

Quadro 13 – Sobre os recursos no processo de aprendizagem

Considera recursos eficazes em seu processo de aprendizagem	%	1ª opção de escolha
Vídeo aulas	16	8
Atividades online	16	8
Aulas presenciais	26	41
Textos disponibilizados no AVA	16	6
Atividades práticas	22	21
Outro	3	6
Não responderam	-	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo no modelo EaD, os encontros presenciais são considerados importantes. Segundo Narvai (2013 apud FELIX, 2013),

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

[...] os encontros aproximam fisicamente o aluno do orientador e do professor. É a hora de tirar dúvidas, é o momento do aluno saber que aquela pessoa que está no monitor da sua tela é aquele com quem ele conversou. Esse tipo de vínculo tem um valor e deve ser preservado.

Embora exista a prevalência de recursos usados na educação presencial, a utilização destes dependem de técnicas específicas, o que difere daquelas utilizadas normalmente em sala de aula. Para a EaD a utilização destas tecnologias e técnicas exige tempo, planejamento entre outros, já que o aluno a distância possui necessidade de aptidões e habilidades de comunicação distintas, e necessita de diferentes tipos de suporte e de auxílio para diferentes problemas.

Segundo Nunes (2009 p. 2), por se tratar de uma clientela não convencional, o que inclui adultos que trabalham, existe na EaD a necessidade de se utilizar uma variedade de recursos, entre eles meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem etc., visando “maximizar as vantagens da educação a distância”. Ainda segundo o autor, alguns cuidados devem ser tomados a fim de aumentar o sucesso pedagógico, entre eles a utilização de uma multiplicidade de recursos capazes de estabelecer relações, já que a EaD não é mais unidirecional, é assegurar a interatividade. Segundo Matta (2009, p. 35), interatividade pode ser definida, segundo a interpretação socioconstrutivista vigotskiano como a “intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática da vida comum”, se fazendo de suma importância à construção de comunidades de compartilhamento de experiências e aprendizagem.

A EaD promove a interatividade, característica de grande importância no mundo atual, diante da enorme conectividade, e isso pode ser considerado um fator motivador.

No que se refere as aulas presenciais, 55% dos respondentes consideram mais eficaz a revisão e síntese do tema após a semana de estudos EaD, enquanto 45% considera mais eficaz a introdução do tema da semana na aula presencial que antecede o novo conteúdo. Embora as porcentagens quanto a preferência na ordem das aulas sejam bastante equilibradas vale

ressaltar que o ensino presencial e a EaD se utilizam de técnicas de ensino diferentes, devido à introdução de uma “nova noção de tempo e espaço, da mídia e também da pedagogia apropriada aos ambientes” (TELES, 2009, p. 72).

Dentre os recursos de apoio presencial que existem em cada polo, citados no item 3 desse trabalho, foram indicados pelos respondentes: o restaurante; os laboratórios; teatros; e salas de estudo individual e em grupo. Percebe-se que em tais espaços a interação entre os alunos ocorre de forma mais descontraída, o que torna a convivência mais agradável em sala de aula, interferindo na motivação.

Referente aos recursos do AVA, de maior validade no processo de aprendizagem a “Apresentação de conteúdos em vídeo/animações” apresentou maior porcentagem e frequência enquanto a apresentação de conteúdos em texto fica logo atrás e por último, atividades de verificação da aprendizagem – não avaliativas e avaliativas. Nota-se que os alunos identificam que recursos diferentes dos tradicionalmente utilizados, como as vídeos e animações, eficientes para a aprendizagem.

Quadro 14 – Sobre os recursos no processo de aprendizagem do AVA

Considera como recurso do AVA de maior validade no processo de aprendizagem	%	1ª opção de escolha
Apresentação de conteúdos em texto	49	11
Apresentação de conteúdos em vídeo/animações	53	26
Atividades de verificação de aprendizagem – não avaliativas e avaliativas	44	12
Não responderam	-	17

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Marques apud Felix (2013),

É possível tornar as aulas em vídeo mais interessantes e eficazes do que a aula tradicional porque podemos incrementá-las com animações e outros recursos que atraiam a atenção. Além disso, é possível fazer com que o aluno se sinta como se tivesse sentado na primeira fileira: onde ele vê e ouve tudo. A possibilidade de acessar o conteúdo posteriormente também é uma vantagem da EaD.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Ainda segundo o autor, especialmente no Ensino de Ciências, as animações podem contribuir para uma melhor visualização das estruturas e dos processos, impossíveis de serem demonstrados na realidade, estes possibilitam observar em alguns minutos a evolução temporal de um fenômeno que levaria horas, dias ou anos em tempo real, além disso, permite a repetição da observação quantas vezes for necessário. Contudo, tais recursos também podem contribuir para uma maior motivação do aluno.

Quanto a indicação no AVA da necessidade de pelo menos 10 horas semanais (2 horas por dia) para a realização das atividades, consideram suficiente 32%. Já para 36% essas horas são suficientes em partes e insuficientes para 32%, sendo que entre as justificativas para tal, está o fato de que o tempo é relativo, depende do sujeito, da disciplina, do conteúdo, das atividades propostas, da quantidade de atividades, do conhecimento prévio, do grau de dificuldade e/ou complexidade, da necessidade de pesquisa sobre o tema, do interesse em se aprofundar no tema, da ocorrência de fatores externos, da qualidade das horas dedicadas, do desempenho.

Quadro 15 – Sobre as horas de realização de atividades

Considera suficiente 10 horas semanais dedicadas ao estudo online	32 %
Considera que não	32%
Considera em partes	36%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Moore e Kearsley, (2008, p. 192), “é importante informar as pessoas a respeito do tempo que deve ser dedicado ao aprendizado a distância e incentivá-las a pensar a respeito de como irão acomodá-lo com os outros interesses e obrigações”.

Para Belloni, (2001, p. 45) “muitos estudantes encontram dificuldades para responderem às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldade de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocados pela aprendizagem autônoma”.

Quanto a organização do AVA, 71% dos participantes acreditam que esta permite ao aluno um acompanhamento sistematizado daquilo que é estudado a cada semana. Como se trata de um curso que depende em grande parte do AVA, essa é uma indicação importante, pois o ambiente ser bem

organizado, claro, de fácil manuseio para o aluno impede que ele encontre obstáculos para o estudo.

Quadro 16 – Sobre a organização do AVA

Acredita que a organização do AVA permite ao aluno um acompanhamento organizado e sistematizado daquilo que é estudado a cada semana	71%
Considera que não	6%
Em partes	23%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A equipe de educadores, tutores, professores, coordenadores, professores autores de disciplinas foram considerados ótimos para 58% dos respondentes e boa para 35%. Assim, mais da metade dos respondentes indicaram boa avaliação, o que é interessante para a análise, uma vez que a simpatia ou empatia com o professor, que nesse curso se configura no papel do tutor pode gerar interesse ou desinteresse pela disciplina.

Quadro 17 – Sobre a equipe do curso

Avalia regular a equipe de educadores, tutores, professores coordenadores, professores autores de disciplinas	7%
Avalia boa	35%
Ótima	58%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Consideram como recursos online que permite maior interação dos estudantes entre si e com a equipe de tutores e educadores, os recursos: assíncronos (comunicação na qual as mensagens estão armazenadas em computadores até que o destinatário ache conveniente acessá-las) 60% dos respondentes e síncronos (comunicação que ocorre em tempo real) 20% dos respondentes.

Quadro 18 – Sobre a interação através dos recursos *on-line*

Considera como recursos online que permite maior interação dos estudantes entre si e com a equipe de tutores e educadores	%
Espaços para interação síncrona, por meio de chats	20
Espaços para interação assíncrona, através de fóruns de discussão	60
Outros meios	20

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Teles (2009, p. 72),

[...] o aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais on-line. Desde o e-mail até os chats e as plataformas de aprendizagens educacionais, a comunicação humana mediada pelo computador tem sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior. Essa inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.”

Consideram como esclarecimento de dúvidas usados no curso, de maior eficácia os realizados em: Aulas presenciais 73%; Plantões presenciais 17%; e Plantões online 11% dos respondentes. Nesse caso, o sistema semipresencial, no qual parte das atividades é realizada presencialmente, ainda é algo valorizado pelo aluno.

Quadro 19 – Sobre a interação aluno-tutor

Considera eficaz o esclarecimento de dúvidas	%
Em aulas presenciais	73
Em plantões online	10
Em plantões presenciais	17

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, para 32% dos respondentes a interação aluno-tutor atende todas as dúvidas de forma muito satisfatória e para 47% de forma satisfatória. Quando o aluno encontra a possibilidade de auxílio, esclarecimento de dúvidas isso pode contribuir para sua aprendizagem e permanência no curso.

Quadro 20 – Sobre a interação aluno-tutor

Considera muito satisfatória a interação aluno-tutor no atendimento às dúvidas	32%
Considera satisfatória	47%
Pouco satisfatória	17%
Insatisfatória	4%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos respondentes (45%) nunca utilizou o Help Desk, como recurso para sanar dificuldades, enquanto 8% considera esse recurso ótimo, 27% bom, e 20% regular.

Quadro 21 – Sobre o *Help Desk*

Considera regular o Help Desk como recurso adequado para sanar dificuldades	20%
Considera bom	27%
Considera ótimo	8%
Nunca utilizou	45%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos respondentes, 77% consideraram eficaz a forma de avaliação utilizada no curso eficaz, porque, segundo justificativa, possibilita a pesquisa, auxiliando na aprendizagem e contato com assuntos diversos dentro do tema abordado; proporciona aprendizado significativo e não memorização; é coerente como conteúdo e material e contempla todas as atividades realizadas; é contínua; é variada; possibilita revisar conceitos e informações que foram construídos ao longo da semana; é uma ferramenta para orientar as suas práticas de ensino.

No contexto educacional, a avaliação da aprendizagem “[...] pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 1995, p. 33).

Segundo Hoffmann (1993, p. 18),

Considerando a avaliação como uma ação transformadora que incentiva a capacidade crítico-reflexiva de intervenção sobre um determinado tema, informação ou conhecimento, a avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, acompanhamento passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Para os demais respondentes (23%), a forma de avaliação do curso é ineficaz, com as seguintes justificativas: “a prova em si não avalia”, “deixa o aluno nervoso, apreensivo etc.”; “ausência de retorno, impossibilitando refletir sobre os erros”.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

O *feedback*, ao fornecer informação sobre desempenho e orientar e/ou estimular ações determinadas e executadas, se faz um fator essencial para a manutenção da motivação e do interesse do aluno.

Segundo Polak (2009, p. 153),

A avaliação do processo ensino-aprendizagem em EaD é de fundamental importância, dado que propicia *feedback* ao aluno, ao docente e ao sistema, oportunizando redirecionamentos necessários. A literatura especializada denota serem necessárias propostas inovadoras de avaliação que contemplem os aspectos formais e informais no processo, a fim de assegurar uma avaliação integral.

Com relação à constituição de notas utilizado pelo curso, 74% consideram satisfatória. Essa forma de constituição de notas foi considerada como pouco satisfatória para 23% dos respondentes e insatisfatória para 3%. Trata de um curso que calcula a média final a partir de uma ponderação de porcentagens atribuídas para atividades realizadas presencialmente, atividades realizadas no AVA, além de provas presenciais que são uma exigência da legislação. Acredita-se que tal sistema vai de encontro com uma concepção de avaliação processual e não apenas pontual.

De acordo com Polak (2009, p. 157),

A avaliação do aprendiz, tanto na EaD como também no ensino presencial, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. Na EaD, o aluno é considerado o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ponto de partida de todo o planejamento, não sendo a exceção no que concerne à avaliação. Deve ter estreita relação com a concepção filosófica do curso.

Sobre as AACC, 45% dos respondentes consideram que o curso as oferece de forma satisfatória, enquanto 39% não considera. A universidade é responsável não apenas com a formação acadêmica, mas também cultural do aluno. A inclusão das AACC no currículo permite a busca de conhecimentos sobre a realidade social, e a cultura nas quais estão inseridas, e enriquece a formação por meio de leituras e de atividades culturais, lúdicas e artísticas.

Quadro 22 – Sobre as AACC, Atividades Didáticas e Extracurriculares

Considera que o curso oferece de forma satisfatória AACCs e Atividades Didáticas e Extracurriculares	45%
Não considera	39%
Considera em partes	16%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Silva et al. (2012, p. 101),

Por meio das AACC é possível ter contato e incorporar à formação do profissional todo um campo do imaginário, da memória, do prazer, da arte, da inserção social, do relacionamento humano e de outras experiências culturais e científicas que, quando ausentes, fazem falta, posto que as propostas de ensino ficam restritas demais e, até mesmo, insensíveis aos conhecimentos trazidos de outros âmbitos

Dos respondentes, 32% participaram ou participam de programas ou programas oferecidos pela universidade, sendo estes: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); Aprender com Cultura e Extensão; Projeto Ensinar com Pesquisa; Projeto de Cultura e Extensão do USP Recicla; Iniciação Científica; GECTEC (Grupo de estudos de Educação Científica e Tecnológica); Projeto de Monitoria; Programa "Embaixadores da USP"; Tutoria. Outros 17% não o fizeram devido à pouca quantidade de bolsas.

Quadro 23 – Sobre os programas/projetos oferecidos pela universidade

Participação de programa ou projeto oferecido pela universidade	%
Não, devido a pouca quantidade de bolsas	17
Não, devido ao meu emprego	24
Não, devido a falta de tempo	26
Não, pois abaixa a nota no histórico escolar	1
Sim	32

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste contexto, dos respondentes, 73% avaliam como ótima, a contribuição destes programas para a formação, 23% como bom e 4% regular. Consideram que esses programas são motivadores para a permanência no curso, 82%. E para os que consideram que são em partes (14%), justificam esse fato a falta de um orientador. Dessa forma, avalia-se que esses programas vem atingindo os objetivos aos quais se propõem. Com relação à

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

falta de orientadores, vale indicar que por se tratar de um curso novo, muitos polos ainda não contam com docentes com dedicação especial ao curso, por exemplo.

Sobre a estrutura física do curso, as salas de aula são consideradas pela maioria como sendo adequadas, seguida pelos recursos de multimídias e audiovisuais. Segundo Valente (2009, p. 70), “a EaD oferece grandes possibilidades educacionais. Porém, é necessário entender as especificidades de cada meio utilizado... a fim de criar a circunstâncias para que o aprendiz possa construir conhecimento”.

As questões relacionadas aos interesses pessoais e profissionais tiveram por objetivo analisar dados a respeito da formação e interesses na docência. Este bloco também envolvia uma breve avaliação de satisfação do curso.

Dos respondentes, 56% correspondem a profissionais que pretendem se habilitar para o exercício do Magistério do Ensino Fundamental II, 26% correspondem à professores em exercício que já atuam na Educação Básica e os 18% restantes estão em outras. Vale ressaltar que, a grande maioria já atua na área de ensino, o que mostra a importância da qualificação para esses profissionais. Aqui o interesse pode estar relacionado à necessidade de formação.

Quadro 24 – Sobre a atuação

Se encaixa com relação ao curso	%
Formação de profissionais que queiram se habilitar ao exercício do Magistério do Ensino Fundamental	56
Professores em exercício que atuam na Educação Básica	26
Outro	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao interesse na docência do Ensino Fundamental (nível de escolaridade que, no Brasil, corresponde a idade de 10 a 15 anos), indagação deste estudo, 83% dizem possuir interesse em atuar nesta modalidade de ensino, sendo que dentre os motivos da escolha, são: Realização profissional, Contribuir para com a sociedade; colaborar para o desenvolvimento da Educação; Motivações intrínsecas (amo, gosto, sonho, desejo); incentivo familiar; incentivo proporcionado pelo curso. No que se refere a esse último

aspecto, pode-se verificar que embora grande parte dos alunos tenha escolhido o curso com a intenção de atuar na profissão, o curso exerce uma influência positiva já que incentiva a tal.

Quadro 25 – Sobre o interesse na docência do Ensino Fundamental

Possui interesse em atuar com professor do Ensino Fundamental	83%
Não possui	17%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A falta de interesse na docência do Ensino Fundamental apresentada por 17% dos respondentes se refere, segundo estes, ao fato de preferirem outra modalidade de ensino, ou outra área de atuação, e por se tratar de uma profissão mal remunerada. Tal dado pode refletir na procura ou não por cursos de licenciatura, assim como na motivação e interesses. Sentem-se preparados para exercer a docência 59% dos respondentes. Nesse sentido, avalia-se que o professor precisa estar preparado para o exercício da docência, e ter a consciência que a formação não finalizada com o curso de graduação, mas deve sim ser um alicerce bem estruturado.

Quadro 26 – Sobre estar preparado para exercer a docência

Sente-se preparado para exercer a docência	59%
Não se sente	41%

Fonte: Elaborado pelo autor.

As justificativas dos que não se sentem preparados para exercer a docência (41%) são: necessidade de mais prática, insegurança e medo, principalmente diante do mal comportamento dos alunos. Trata de uma porcentagem significativa de alunos, que refletem a preocupação de os cursos proporcionarem uma maior relação com a prática e vivência da profissão. Fatores como insegurança, medo podem aparecer em diversos tipos de alunos de diversos cursos em decorrência, em parte, da falta de uma vivência maior da profissão. Questões relacionadas às preocupações com o comportamento dos alunos é um fator relevante, principalmente diante da atual situação de ensino, com notícias divulgadas a todo o momento na mídia sobre a indisciplina e violência escolar.

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

Quanto à perspectiva em relação ao curso, entre as respostas, estão: aprimoramento do curso, mudança na composição dos módulos, e fortalecimento da modalidade EaD. Tais respostas evidenciam que há a valorização da modalidade a distância e forte desejo de aprimoramento do mesmo, o que inclui alguns ajustes, como a estruturação dos módulos.

Acreditam que o curso possa garantir a sua formação como um professor que tenha a compreensão abrangente e integrada das Ciências da Natureza e, ao mesmo tempo, a postura como intelectual crítico e reflexivo, preparado para orientar e estimular os alunos para o aprendizado significativo das ciências, 83% dos respondentes. Considera-se esse dado bastante relevante, uma vez que formar profissionais críticos e reflexivos é um dos objetivos do curso investigado.

Quanto aos objetivos propostos pelo curso, 86% dos respondentes concorda que este possibilita desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências relativas ao ensino de Ciências, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual; 71% concorda que o curso possibilita o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas; 62% concorda que neste curso haja incentivo para o intercâmbio entre a Universidade e a Rede de Educação Básica; e 74% concorda que o curso contribui para a interação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, visando o aperfeiçoamento e modernização do Ensino Fundamental e Médio.

Sobre a satisfação com relação ao curso, para 23% é excelente, para 36% ótima, para 30% boa, 8% regular e 3% ruim. Segundo Carlini e Ramos (2009, p. 161) a “avaliação dos cursos a distância tem sido o objeto de consideração e análise tanto de educadores quanto do público em geral”, isso se deve ao fato de se tratar de uma modalidade em crescente expansão.

Considerando que um curso a distância envolve a necessária relação entre inúmeros componentes - professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material bibliográfico, entre outros - e que cada um deles é suscetível a infinitas variações, a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo particular de professores, alunos, conteúdos etc. Desse modo, é desejável que se considere a possibilidade de avaliação em

processo, orientada por instrumentos que permitam identificar e caracterizar essas variações tão cedo quanto possível, para desencadear os necessários procedimentos de reorientação dos trabalhos, sem prejuízo do andamento do curso. (CARLINI; RAMOS, 2009, p.161).

Ainda segundo a autora, o conceito de avaliação é entendido em perspectiva diagnóstica, formativa e somativa, sendo que no referente estudo a perspectiva adotada foi de avaliação formativa combinada com a avaliação somativa, já que se buscou conhecer a opinião dos alunos sobre o curso, pelos comentários, sugestões e crítica, objetivando “captar o grau de adequação do curso oferecido às expectativas dos alunos participantes”, assim como “identificar o nível de satisfação do alunado em relação à experiência pedagógica em fase de conclusão.” (CARLINI; RAMOS, 2009, p.161).

Concordando com Masetto (2000, p. 167):

É importante, ainda, abrir esse processo de avaliação (feedback), juntamente com os alunos, a respeito do programa do curso, das atividades que estão sendo realizadas, do quanto estão adaptadas ou não aos objetivos pretendidos, e de como estão colaborando para a consecução dos mesmos. Inclua-se aí a oportunidade [...] de se trocar feedback a respeito do desempenho do professor, de suas ações e de seus comportamentos, de suas intervenções, suas interações e os resultados delas, com relação aos objetivos previstos.

E sobre a nota atribuída ao curso a média das respostas foi nota 8, o que reflete uma boa avaliação entre os cursistas. Além disso, a grande maioria 94% dos respondentes recomendaria o curso, o que comprova a boa aceitação do mesmo.

No que se refere a melhoria do curso, foram mencionados a distribuição melhor das disciplinas nos módulos, intercalando-as, conforme já mencionado, atenção aos materiais (erros), acrescentaria mais aulas prática/laboratórios, melhoraria as atividades online, e propiciaria maior interação. Sendo mantidos no curso as aulas práticas e presenciais, as videoaulas, a equipe, e a modalidade EaD.

Foi atribuído nota 10 pelos respondentes, no que se refere ao curso, de acordo com a maior frequência das respostas: a equipe docente, a modalidade EaD, aulas presenciais, atividades práticas/laboratório e materiais. Porém

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

atribuíram nota zero a interação, as críticas com relação ao curso, a centralização do curso em SP.

Segundo Moore e Kearsley (2008), existe a necessidade de se compreender e facilitar a interação na EaD. Foram identificados três tipos distintos de interação: a interação Aluno–Conteúdo, que representa uma característica definidora da educação, que é um processo de aprendizado planejado; A Interação Aluno–Instrutor, onde os tutores auxiliam os alunos a interagir com o conteúdo pelo estímulo do interesse pela matéria e da motivação que têm para aprender, aqui são incluídos conselhos, apoio e incentivo, sendo que a extensão e a natureza desse é variada; e, por fim, a Interação Aluno-Aluno, que pode ocorrer internamente nos grupos e entre os grupos, já que consideram estimulante e motivadora.

Todos os respondentes apresentam interesse na continuidade dos estudos, sendo que as áreas apontadas são: Pós-Graduação, Extensão, Mestrado, Doutorado e Pesquisa. O curso de licenciatura também faz com que os alunos reconheçam a necessidade de formação continuada e a possibilidades de estudo de pesquisa na área.

Por fim, avalia-se que os fatores que mais provocam a motivação e o interesse dos alunos pelo curso são a modalidade EaD em uma Universidade de grande renome, a flexibilidade que esta modalidade proporciona e a qualidade da mesma, sendo que estes também podem ser considerados como os fatores facilitadores para a formação.

Os alunos apresentam necessidade de maior interação, ou seja de vínculos e necessidade de pertencimento. A autodeterminação e autorregulação podem ser evidenciadas no estudo.

Quanto a satisfação com relação ao curso 89% dos respondentes consideram bom (30%), ótimo (36%) e excelente (23%), enquanto 8% assinalou a opção regular e 3% ruim. Sendo assim o estudo mostra que os resultados estão em consonância com os objetivos do curso, sendo estes alcançados.

4 Conclusão

Pode-se concluir, a partir dos dados levantados, que a Educação a Distância apresenta, dentre os muitos benefícios atrelados a essa modalidade de ensino, o fato de proporcionar acesso à educação para muitos alunos que, de outro modo não o teriam, através da flexibilidade de horários, a não *presencialidade* diariamente, o uso das tecnologias, dentre outros fatores, especialmente quando se considera alunos que trabalham. Entretanto, proporcionar experiências eficazes de aprendizado a distância para diferentes tipos de alunos exige uma boa compreensão de suas circunstâncias e limitações particulares, já que muitos fatores podem afetar o sucesso dos alunos nos programas de aprendizado a distância, assim estudos sobre as motivações e interesses dos alunos são uma boa fonte de informação sobre a eficácia de um determinado curso e auxiliam no aperfeiçoamento deste para um grupo específico, como no caso em questão na capacitação e qualificação de docentes.

A pesquisa trouxe contribuições no que se refere a reflexão sobre a estrutura do curso, revela incorporação de informações, ampliação do conhecimento e outros elementos visando sua melhoria constante, sendo que no que se refere aos objetivos pelos quais se propôs a cumprir, estes de acordo com os dados coletados, foram alcançados, entre eles no que se refere a formação e qualificação de professores para atuar no Ensino Fundamental. Tal formação é garantida pela qualidade somada aos benefícios da modalidade EaD, o que se faz de extrema importância, principalmente, diante do déficit de docentes qualificados nesta modalidade de ensino.

Embora o tema motivação seja altamente complexo, envolvendo uma série de variáveis, seu estudo se faz de grande importância não só com relação as causas de evasão, mas o intuito de criar mecanismos que reiterem o fortalecimento da satisfação, autonomia, pertencimento aos futuros docentes e seus alunos na determinação de uma motivação intrínseca e auto regulação.

Assim, de um modo geral, o estudo proporcionou uma melhor compreensão sobre o constructo motivação, principalmente no que se refere ao contexto educacional. Sua contribuição para a busca de estratégias que possam minimizar os efeitos negativos (desmotivação) tanto na procura de

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

cursos EaD, em especial os de Licenciatura, quanto na permanência e destes alunos se fizeram de grande importância.

Tal estudo também procurou evidenciar, dentro do universo em questão (Curso semipresencial de Licenciatura em Ciências) quais os anseios apresentados pelos alunos frente a cada um dos aspectos investigados, o que vem a colaborar para uma gama de novos estudos a respeito, oferecendo a possibilidade de permanente aprimoramento de práticas na modalidade EaD, visto que esta se encontra em expansão dentro das Universidades.

Embora não tenha sido foco do referido estudo apresentar os resultados através de análises motivacionais em suas diversas teorias, estas podem ocorrer em outras ocasiões, através de escalas quantitativas. A análise quantitativa utilizada, cumpriu seu objetivo dentro do que se havia proposto no estudo.

A amostra se apresentou suficiente para formar um padrão nas questões estudadas, mesmo diante da diversidade de respostas e suas particularidades, sendo este outro fator de grande importância para o estudo.

O curso foi considerado excelente, estando os respondentes satisfeitos, nos diversos aspectos, sendo que, dentro do proposto, cumpriu seus objetivos. Quanto as expectativas com relação ao curso, está se estende a Universidade, já que espera-se o fortalecimento da modalidade EaD, uma iniciativa inovadora e comprometida com a democratização de um ensino verdadeiramente de qualidade.

Conclui-se que, para desenvolver e aprimorar estratégias nos cursos para a formação de professores na EaD, as pesquisas devem ser concentradas em procedimentos metodológicos inovadores, interatividade, interação dialógica, incluindo a mediação eficaz e ambientes virtuais adequados. O tema é complexo e vasto, fazendo-se necessário também o aprofundamento sobre os processos de aprendizagem que contemple o perfil dos alunos que participam do curso, objetivando programas que possam atender às demandas de formação desses profissionais.

Referências

- Associação Brasileira de Educação a Distância [ABED] Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. 332 p. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 10 out. 2014.
- BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 449-455.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 2, ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).
- CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BONZANINI, T. K. et al. Formação inicial de professores pela modalidade semipresencial: possibilidades e desafios. *IN: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, São Carlos, 2012. *Anais do SIED:EnPED 2012*. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/270-424-1-RV.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BONZANINI, T. K. et al. Processos interativos na formação de professores em um curso semipresencial de licenciatura em ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. extra, p. 454-458, 2013. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296635/385558>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 96-115.
- BORUCHOVITCH, E. ; COSTA, E. R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 134-147.
- BZUNECK J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios – *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, P 9-36
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização – *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 58-77

Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?

BUZNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, P. 116-133.

CARLINI, A. L.; RAMOS, M. P. A avaliação do curso. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 161-165.

FELIX, G. M. *Investimento em ensino a distância expande horizontes da Universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www5.usp.br/29787/investimento-emensino-a-distancia-expande-horizontes-da-universidade/>>. Acesso em: 29 set. 2014.

HOFFMAN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, 37-57.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 133-173.

MATTA, A. E. R. A EAD nos países de língua portuguesa. Educação a Distância o Estado da Arte. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 34-38.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. 2ª reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NUNES, I. B. A história da EAD no Mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da auto-eficácia e de outras variáveis relevantes. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p.16-35, 2009. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/7851>>. Acesso em: 10 out. 2014.

OLIVEIRA, D.E.M.B. Educação a distância: a reconfiguração dos elementos didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá,

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2010.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 22, n. 4, p. 555-560, 2010.

POLAK, Y. N. S. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 153-160.

SILVA, S. A. P. S. et al. Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. *Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 92-103, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a10.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72-80.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 289-296, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300002>. Acesso em: 10 out. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO [USP]. *Apresentação do Curso de Licenciatura*. São Paulo, 2010-2013. Licenciatura em Ciências. Disponível em: <<http://licenciaturaciencias.usp.br/apresentacao-do-curso/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

Recebido em 14 de outubro de 2016
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

BALBINO, Marcia Regina; BONZANINI, Taitiâny Kárita. Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 50-86, 2018. ISSN 2525-3476.



Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?

Odete Maria Sérgio Sasaki

*Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento
Faculdade Bilac, São José dos Campos/SP
odete.serio@outlook.com*

Equiliana Santos Silva

*Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento
Faculdade Bilac, São José dos Campos/SP
equiliana_silva@hotmail.com*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar se as políticas públicas específicas para a inclusão escolar são de conhecimento dos professores, efetivando um direito, fruto de uma conquista resultante de um processo complexo ao longo da história da educação no Brasil. O caminho percorrido para análise partiu dos documentos que constituem as políticas públicas específicas para inclusão, para fundamentar o tema escolhido dispôs da abordagem teórica dos autores como: Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, dentre outros que falam da prática docente e do processo de inclusão. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa empírica mista (qualiquantitativa), com professores do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de São José dos Campos/SP. A análise das entrevistas evidenciou a importância do conhecimento das leis e políticas que regem a inclusão escolar, com a prática e reflexão da práxis docente. Pode-se considerar que o professor deve se instrumentalizar de forma plena dos saberes necessários para sua prática, incluindo as políticas públicas e leis que norteiam o processo de inclusão, buscando o olhar para o estudante com o compromisso com a cidadania.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes. Professores. Legislação. Prática.

School inclusion: Knowledge needed teaching practice?

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze whether the specific public policies for school inclusion are known to the teachers, making a right, the result of a conquest resulting from a complex process throughout the history of education in Brazil. The path taken for analysis was based on the documents that constitute the specific public policies for inclusion, in order to base the chosen theme on the theoretical approach of the authors such as: Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, among others who speak of teaching practice and Of the inclusion process. Methodologically, it is a mixed empirical research (qualiquantitative), with elementary school teachers in two municipal public schools of São José dos Campos / SP. The analysis of the interviews showed the importance of knowledge of laws and policies that govern school inclusion, with the practice and reflection of teacher praxis. It can be considered that the teacher must fully exploit the knowledge necessary for his practice, including public policies and laws that guide the process of inclusion, seeking to look at the student with a commitment to citizenship.

Keywords: Inclusion. Students. Teachers. Legislation. Practice.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a inclusão no sistema regular de ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo elas: deficiências, transtornos globais e do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, com o intuito de refletir sobre a evolução no contexto histórico legal e social, bem como o que diz respeito às leis e políticas públicas dessa classe e sua aplicabilidade em duas escolas da rede municipal de São José dos Campos/SP.

De acordo com os documentos legais da inclusão, os portadores de NEE, trazem no seu histórico, discriminações e segregações que impediam os seus direitos como cidadãos, sendo a educação um dos principais direitos negligenciados como registra o Parecer CNE/CEB 17/2001:

Os indivíduos com deficiências, vistos como doentes e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e assistência social, e não de sujeitos

de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação (BRASIL, 2001, p. 7).

Desta forma, para compreender essa evolução, foi necessário a análise dos documentos que constituem essas leis e políticas como a “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, carta magna e lei suprema do Brasil com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania. O livro, “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” de 2010, que descreve a história das lutas e conquistas das pessoas com deficiência no Brasil. A “Declaração de Salamanca” de 1994, que teve como objetivo, estabelecer diretrizes e normas para a política da inclusão, um documento considerado inovador pela forma que colocou a educação especial na estrutura de educação para todos. Também a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008, este considerado um marco na política inclusiva brasileira, por orientar a inclusão das crianças com NEE na rede regular de ensino.

Foi analisado também o Plano Nacional de Educação de 2014, uma lei, prevista na Constituição Federal, com validade de 10 anos que possui 20 metas no campo da educação. A meta relevante nesse estudo é a meta 4, específica para educação especial. Por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, que assegura mediante a lei os direitos da pessoa com deficiência, autonomia e acessibilidade, também promovendo a equiparação de oportunidades e igualdade de condições.

Para fundamentar o tema escolhido, os autores pesquisados foram Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho, dentre outros que falam da prática docente e do processo de inclusão. Além disso, foi realizada uma pesquisa empírica com docentes da rede pública, que gerou reflexões que foram relacionadas com os conceitos bibliograficamente definidos.

Este trabalho tem como problema os desafios encontrados no cotidiano escolar que resultam na falta de aplicabilidade das políticas voltadas para garantir os direitos dos estudantes com NEE de receberem uma educação igualitária.

Partindo da problemática, ao se analisar, os direitos de igualdade perante a lei, conforme prevê o seu artigo 5º da Constituição da República Federativa do

Brasil (1988), que diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e também as políticas públicas voltadas para a inclusão e seus desdobramentos práticos, emergiram algumas reflexões, resultantes na seguinte questão: os professores têm conhecimento das políticas e leis brasileiras que amparam os estudantes portadores de necessidades especiais?

Nesse sentido, o que se quer levantar é se as políticas públicas específicas para a inclusão escolar são de conhecimento dos professores das escolas regulares públicas em questão. Em outras palavras, a pesquisa busca investigar o nível de conhecimento dos professores sobre as políticas públicas e leis voltadas para a inclusão educacional.

O fato que justifica essa pesquisa está embasado nas informações divulgadas pelo Observatório do Plano Nacional de Educação¹, para quem o número de matrículas de estudantes com NEE cresceu de 306.136 (46,8%) em 2007 para 698.768 (78,8%) em 2014. Diante desta realidade, se faz necessário, por meio deste estudo, promover o embasamento teórico sobre a história da educação especial e inclusiva no Brasil, bem como, as atuais políticas públicas de inclusão resultantes desse processo, que fazem valer o direito fundamental de toda criança à educação, uma vez que as políticas mundiais, como a Conferência de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, estão voltadas para a inclusão de todas as crianças no ambiente educacional, cabendo aos educadores inseridos na comunidade educacional, conhecer as políticas de inclusão e seus desdobramentos em nível nacional.

Já do ponto de vista social, o presente trabalho busca observar se as principais leis estão sendo acatadas nas escolas pesquisadas, considerando sua importância para a diminuição das barreiras e o aumento da participação desses sujeitos na sociedade, reforçando assim o exercício da cidadania.

Para atingir o propósito principal deste trabalho, a pesquisa se propõe a alcançar os seguintes objetivos específicos: reforçar a necessidade de conhecimento e divulgação das políticas de inclusão; investigar se os professores tem formação inicial para lidar com os estudantes portadores de NEE, conforme configura a Lei nº 13.146 e averiguar se os professores estão sendo instruídos na formação continuada sobre as recentes políticas e leis da inclusão. Assim, apresenta-se a seguir a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

1.1 Inclusão Escolar: Leis que regem esse direito

Atualmente são muito comuns as discussões sobre a inclusão, pois revelam um desejo antigo de uma educação de qualidade pautada na igualdade, respeitando as diversidades, a fim de remover as barreiras para participação de todos, sem distinção.

Os ambientes escolares vivem em constante busca para garantir qualidade e alcançar, ao máximo, toda a sociedade. Nesse contexto, encontram-se os estudantes que possuem NEE, que conquistaram o direito de exercer a cidadania e conviver em todos os ambientes sociais. Muitas são as discussões sobre a aceitação das propostas de educação inclusiva nas escolas, mas o direito à educação básica, mesmo nas escolas regulares, é garantido para estes estudantes em forma de leis e políticas públicas, que muitas vezes, são desconhecidas pelos principais envolvidos no processo educativo, e que aqui será focado a figura do professor. No entanto, como se define o estudante com necessidades especiais educacionais? De acordo com a declaração de Salamanca, são eles:

Todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Sendo assim, é possível identificar quem são os estudantes portadores de NEE no âmbito escolar que necessitam de um atendimento diferenciado e também diferenciá-los dos educandos “sem NEE” ou ditos “normais”. Assim, portadores de NEE não são somente sujeitos que possuem deficiências físicas ou mentais, mas todos aqueles que também apresentam, de alguma forma, dificuldades em seu processo de aprendizagem.

A educação das pessoas com deficiências é um direito garantido pela legislação brasileira, que não garante somente o acesso e a permanência à escola, mas um atendimento diferenciado, que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes com NEE, levando em consideração as suas

necessidades, limitações e potencialidades. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 32).

Dessa maneira, é papel das instituições escolares garantir as condições necessárias para receber os estudantes especiais, promovendo uma educação de qualidade. O Plano Nacional De Educação (PNE) em sua meta 4, além de definir o público alvo do atendimento educacional especializado, prevê que os mesmos devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. O texto aponta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.33)

A meta 4 tem um prazo decenal para que se possa alcançar os objetivos, tentar viabilizar o acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita desse público alvo, composto pelos estudantes com deficiências, transtornos globais e do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, garantido o atendimento com profissional especializado que irá auxiliar no desenvolvimento integral dos mesmos.

No atual cenário da educação brasileira, existem inúmeras leis e políticas públicas para esse público. As leis e procedimentos buscam consequentemente assegurar o sucesso escolar de todos os estudantes sem distinção. Acredita-se ser essencial para os envolvidos no processo educativo o conhecimento das principais leis que regem a inclusão escolar no Brasil, para assegurar o pleno

exercício dos direitos básicos desse grupo social, onde dentre os envolvidos, destaca-se o professor e suas práticas.

1.2 A prática do professor e a inclusão

Para que à inclusão aconteça de acordo com o que a lei garante, é necessária à quebra de paradigmas e a remoção de barreiras por parte de todos os envolvidos da comunidade escolar, como a família, gestores e professores. Todos são responsáveis para que escola se torne, de fato, inclusiva e essa proposta esteja o mais próximo possível da realidade no cotidiano escolar. Carvalho defende essa quebra de barreiras:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas e intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar - o que a lei faz (CARVALHO, 2010, p. 73).

Isso leva a crer que, no processo de inclusão, existem inúmeras barreiras que acabam até por impedir a efetivação desse direito previsto em lei, uma vez que essas barreiras podem ocasionar na desistência ou abandono desses estudantes da escola, se não tiverem um atendimento especializado e um acolhimento por parte de todos no âmbito escolar.

Acredita-se que o papel do professor (e sua prática) seja muito importante na inserção e integração dos estudantes portadores de NEE. Um educador, que tenha ciência necessária do seu objeto de conhecimento, no caso, o estudante, sabendo quais direitos devem ser garantidos para os mesmos, está um passo adiante para uma prática mais inclusiva e menos excludente. Freire afirma:

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado, pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015, p. 63).

Sendo assim, é fundamental conhecer as obras legais, as necessidades fisio-motoras, cognitivas, bem como as peculiaridades dos estudantes com NEE. Também é preciso aprender com eles para aperfeiçoamento da prática. Entende-se que é através do conhecimento que se supera as barreiras.

A prática do professor envolve, sobretudo comprometimento com o ser humano, um olhar de empatia para o outro, respeitando suas diferenças e singularidades, de maneira que a importância seja ensinar com equidade de acordo com as diferenças de cada um, de modo que isso sempre seja relevante em suas práticas. Dessa maneira Freire questiona e orienta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 2015, p. 66).

Nesse sentido, se faz necessário ressaltar o amor e compromisso com o processo educativo, com si próprio e com o outro, respeitando as diversidades, a identidade dos estudantes e o seu modo de ser no mundo.

Para o exercício da prática docente, inclusive aquelas voltadas para os educandos com NEE, em tempos de educação inclusiva, requer-se a formação continuada, que é estabelecida por lei, e a reflexão constante da prática educativa, conforme Freire (1991, p. 58) aponta ao dizer que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nessa perspectiva, acredita-se que a formação deve ser constante e atrelada à prática, ao fazer diário de uma reflexão permanente de suas ações. O próximo tópico aborda o resgate histórico da inclusão escolar no Brasil, que faz parte do processo de conscientização na formação docente.

1.3 Breve trajetória da busca pela inclusão no Brasil

Ao longo da história, as pessoas com algum tipo de deficiência foram marcadas por discriminações e maus tratos. Eram segregados em orfanatos, manicômios, e outras instituições, sendo excluídos do convívio social. As primeiras iniciativas desse movimento no Brasil, ocorreram no período Imperial, quando o Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, estabeleceu a criação do

primeiro hospital para o tratamento de “alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia.

Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamim Constant (BC). Em 1856 D. Pedro II, pela lei Nº839, criou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que em 1957 denominou-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1932, a sociedade civil mobilizou-se criando as Sociedades Pestalozzi, e em 1954 as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024/61 passou a garantir o acesso dos estudantes com NEE preferencialmente na rede regular de ensino. Outro passo, em termo de legislação, foi o texto da Constituição Federal de 1988, quando em seu Artigo 205 afirma que:

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

Neste sentido, faz-se necessário que todos estejam engajados para que a educação de qualidade seja garantida de forma plena, sendo dever do Estado e da família, como apontou a lei supracitada, incluindo a colaboração da sociedade para fazer valer o exercício da cidadania para todos sem distinção incluindo os indivíduos com NEE.

Para garantir os direitos dos mais vulneráveis, foi criado o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990. Em seu Artigo 55, vem reafirmar que, “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Diante disto a rede regular de ensino abre suas portas à diversidade social. Já no Artigo 54, o inciso III do mesmo documento, explicita que deve ocorrer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, portanto o direito é garantido pela lei, o que faz refletir que, se há a necessidade de fomentar uma lei que dê esse tipo de garantia, é porque esse direito sempre foi negligenciado.

Ainda em 1990, ocorreu a Conferência de Jomtien – Tailândia com a, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visando melhoria na qualidade da educação e uma educação sem distinção. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ratificado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Salamanca, na Espanha, resultou num documento que é considerado um marco na inclusão social, a Declaração de Salamanca, que, em um de seus fragmentos declara que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado (UNESCO, 1994).

Através desse documento foi possível a reflexão, para uma proposta de educação inclusiva mais efetiva, de acordo com a realidade escolar independente da deficiência do estudante, adaptando o currículo para que os mesmos possam aprender conforme a capacidade de cada um. No mesmo ano, formulou-se a Política Nacional de Educação Especial, uma preparação para incluir os estudantes com NEE às classes de ensino regular.

Outro passo importante aconteceu em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 10172/2001, cujo objetivo era melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis. Em 2002 foi publicada a Resolução nº 1/2002 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores da educação básica. No seu Artigo 1º, o texto diz que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Essa norma visa garantir a necessidade de haver profissional com conhecimento necessário sobre as especificidades dos estudantes com NEE.

Neste mesmo ano, a Lei Nº 10436/02 aprova a Língua Brasileira de Sinais, e a Libras passando a fazer parte do currículo na formação de profissionais educacionais e fonoaudiólogos.

O Braille² é inserido em todas as modalidades de ensino em 2003, pela Portaria nº 2.678/2002, com diretrizes e normas para utilização em todo território nacional. Ainda em 2003, o MEC lança o Programa Educação Inclusiva, cujo objetivo era promover a formação continuada de gestores e educadores. Outro passo importante foi dado em 2007 no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), quando o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerando como centro a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento especializado.

Em 2008, criou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando diretrizes fundamentais para uma política pública voltada à inclusão escolar.

Outro ponto importante foi o Plano Nacional de Educação de 2014 com cumprimento decenal, com atenção a meta 4 já citada anteriormente. Visando à promoção de equiparação de oportunidades e igualdades a todos, foi lançado em 6 de julho de 2015 a Lei Nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerado um marco na evolução histórica do processo de inclusão, assegurando em todo território nacional o direito, autonomia, acessibilidade e igualdade de condições para todas as pessoas com deficiência.

Ainda assim, com todas essas leis vigentes, encontram-se barreiras que impedem a efetividade das políticas públicas inclusivas, por inúmeras deficiências no andamento da inclusão, sendo que uma delas podem ser a formação e reflexão do professor sobre o seu papel, uma vez que é o agente principal do processo educativo e inclusivo, tópico que é abordado a seguir discorrendo sobre os saberes necessários dos professores sobre o processo de inclusão, bem como reflexões sobre a sua prática.

1.4 Leis e inclusão: discussão sobre os saberes necessários aos docentes

Diante das demandas educacionais atuais não basta somente incluir o estudante, mas refletir sobre o que é inclusão de fato e como orientam-se as

práticas docentes, uma vez que um significado comporta diversos outros. Aqui reflete-se sobre os conceitos e significados apreendidos e vinculados ao vocábulo “inclusão”, porque (re)significar a cultura é também (re)significar as práticas, tendo em vista a diminuição das barreiras do educando. O conceito de inclusão de acordo com Carvalho, é de suma importância à compreensão correta do significado de inclusão, pois o significado está ligado à intenção que lhe é atribuída. Para ela:

O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos (CARVALHO, 2005).

Assim, para se entender a inclusão, é necessário discernir que a oferta não é somente para determinadas pessoas, mas para todos sem distinção de nenhuma natureza. O ato de incluir vai além de significados pré-estabelecidos, mas de reflexões críticas que devem permear a prática nesse itinerário processual.

A inclusão é um processo contínuo, que envolve o indivíduo de forma plena, bem como as suas relações com o outro, respeitando e reconhecendo o outro e suas potencialidades. Segundo Mantoan (2005, p. 24), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Neste sentido, a educação inclusiva deve acolher todos os estudantes, independente de suas singularidades, promovendo de fato à interação com o outro.

Por outro lado, Sawaia (2001, p. 8) afirma que: “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social e desigual o que implica em um caráter ilusório da inclusão”, porque não basta somente estar em uma escola regular, onde não haja interação com os demais estudantes, causando essa falsa impressão de inclusão, mas sim criar oportunidades para a interação do estudante especial com todos os membros da escola.

Já para Werneck (1997, p. 19), “incluir é humanizar caminhos”, o que faz entender que o conhecimento das leis não irá garantir a inclusão em sua totalidade, pois acima de tudo exige sentimentos, empatia, envolvimento e o

olhar para o outro, o percebendo como sujeito digno dos mesmos direitos de todos e o aceitando com as suas diferenças.

Desta forma, precisa-se compreender melhor o que é inclusão, uma vez que para conhecer e praticar as políticas públicas inclusivas, é desejável que todos os envolvidos na comunidade escolar tenham consciência dos direitos dos portadores de NEE; acredita-se ainda que se faça necessário posicionar-se sobre o assunto, e acima de tudo, apropriar-se dele. Desta maneira, destaca Mantoan:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 145).

Diante disto, a escola precisa adaptar-se as mudanças. A equipe gestora deve envolver-se no sentido de acolher, atendendo as necessidades dos estudantes de modo geral, bem como o corpo docente, que por sua vez deve apropriar-se da formação acadêmica necessária, do conhecimento e compreensão das leis que asseguram os direitos dos estudantes com NEE, para assim desenvolver habilidades que propiciem uma aprendizagem significativa para a interação e inclusão do indivíduo na sociedade, que busque uma visão de que a educação faz-se necessário na conquista da liberdade, dos direitos e do respeito.

Conforme afirma Freire, (2005, p.79) “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Nesse sentido, o educador tem a missão de interagir com os estudantes, não abrindo mão da prática, ou transferindo-a para outro, para que o conhecimento seja mútuo. Professor e estudante são igualmente sujeitos do aprendizado, possibilitando a aquisição de valores e respeito às diferenças dos seus pares.

Por outro lado, acredita-se que seja de suma importância o conhecimento das leis e das políticas públicas que se referem à educação especial, bem como seus desdobramentos, pois segundo Freire (1994, p. 179) “a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. Sendo

assim, se o que se quer é promover mudanças, é necessário conhecimento e compreensão das leis, bem como a prática das mesmas para efetiva participação dos direitos, para fazer valer o pleno exercício da cidadania, mais ainda por parte do professor que tem nas mãos a oportunidade de contribuir com a mudança da realidade dos estudantes quando consegue conjugar o seu papel à sua prática.

Acredita-se que a educação inclusiva pressupõe uma prática pedagógica de um novo olhar onde, segundo Demo, citado por Carvalho,

O professor tem se percebido mais como profissional da aprendizagem em vez de se sentir como profissional do ensino. O processo educacional vem se enriquecendo com busca da qualidade política em vez de satisfazer, apenas, com a qualidade formal (DEMO, 1991 apud CARVALHO, 2010, p. 32).

Deste modo, o que se espera dos docentes é reconhecer que se faz necessário atualizar-se, ter por meio da formação contínua para comprometer-se com o ensino desse novo grupo de estudantes que tem crescido significativamente nas escolas de ensino regular. A autoavaliação, que o docente faz do seu papel e da sua prática, o leva a busca constante pelo aperfeiçoamento, uma vez que estes sentimentos de inquietação fazem com que o docente avance no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes envolvidos na realidade dialética.

A atual legislação garante a formação inicial e continuada dos professores, com práticas pedagógicas inclusivas com o objetivo de preparar os profissionais da educação para atender essa demanda, como consta na LEI Nº 13.146, art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, p. 32).

Diante disso, alguns dos teóricos como Paulo Freire e Rosita Edler Carvalho levantam reflexões sobre a prática de reavaliação da práxis dos docentes que justifica essa pesquisa, uma vez que o professor é o sujeito participante do processo educativo e deve ter clareza do seu papel para

proporcionar uma educação igualitária para todos, independente de suas diferenças.

2 Desenvolvimento

O modelo de pesquisa proposto para este trabalho foi a pesquisa empírica mista (quali-quantitativa), aplicada a professores do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de São José dos Campos/SP. Esse tipo de pesquisa foi escolhido, pois se entende que, para analisar uma experiência bem-sucedida, é necessário estar em contato direto com o objeto de estudo. Segundo Minayo e Sanches:

A relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Diante disso, a pesquisa quantitativa completa a qualitativa, possibilitando uma visão globalizada do entrevistado sobre o tema, dando-lhe oportunidade de explanar, de maneira mais profunda, seu ponto de vista de forma direta e objetiva.

Além de se identificar relações de causa e efeito, pretende-se entender a percepção dos pesquisados em relação ao tema abordado. Assim, a pesquisa foi configurada da seguinte forma: pesquisa avaliativa dos professores com questões dissertativas e objetivas em relação à temática, com o objetivo de investigar o nível de conhecimento dos mesmos sobre as políticas públicas e leis voltadas para a inclusão educacional.

A seguir são apresentadas as discussões dos resultados, a fim de confrontar a visão dos autores com os resultados coletados.

3 Discussão dos resultados

Os dados coletados foram selecionados e separados em duas partes, sendo analisada, na primeira delas, a fala dos professores entrevistados frente

as questões dissertativas. Na segunda parte, foram analisados os resultados das questões de múltipla escolha, sobre o conhecimento aprofundado, regular ou não e o conhecimento dos principais documentos legais da inclusão.

3.1 Grau de instrução dos docentes

A fim de resguardar a identidade dos professores, eles serão identificados como P1, P2, P3, e assim por diante. A coleta de dados foi realizada com 24 professores da Educação Infantil, e do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede municipal da cidade de São José dos Campos. Por intermédio dos dados coletados, foi possível constatar que, entre os entrevistados, somente um professor possui especialização em educação especial. Os demais, possuem graduação para lecionar em todas as áreas da educação básica e, a maioria, possui licenciatura plena no curso de Pedagogia.

Outro ponto pesquisado foi à formação inicial e continuada dos professores. Nesse quesito, apenas um entrevistado declarou ter formação especializada em educação especial, e no discurso de alguns verifica-se que, tiveram a formação inicial, porém não foi suficiente para ter atribuições necessárias a lidar com estudantes com NEE. Da mesma maneira, a formação continuada quase não acontece e, quando ocorre é ineficaz, e por esse motivo, alguns estão em formação especializada na área de educação especial, enquanto outros buscam informações através de outros meios conforme depoimento do professor P1:

Não tive formação inicial. Mantenho atualizada sobre as NEE através de livros e informações na internet.

Analisando os depoimentos obtidos sobre a formação inicial e continuada dos professores, fica evidente o despreparo do professor para lidar com os estudantes portadores de NEE, o que revela que a formação atual dos mesmos está em desacordo com a lei.

De acordo com o posicionamento dos profissionais entrevistados sobre a concepção de inclusão, foram encontrados conceitos relacionados bem próximos ao que encontramos nos dicionários, como descreve Carvalho (2010,

p. 109), que a define como “o ato pelo qual um conjunto contém, inclui outro, sendo que incluir significa inserir, introduzir, fazer parte, fazer constar, figurar”, como se o encontra excluído por algum motivo, e que pelo fato de ser colocado ao grupo escolar, já está acontecendo à inclusão. A seguir está a fala de alguns dos entrevistados:

Incluir alunos com necessidades especiais no sistema educacional público ou privado (P3). (informação verbal)

Uma forma de incluir os alunos com necessidades especiais no convívio escolar (P18). (informação verbal)

Inclusão é o ato de incluir a criança portadora de deficiência, para que assim a possibilite a interagir e frequentar junto com os demais alunos (P20). (informação verbal)

Contrapondo os pontos de vistas anteriores, Carvalho (2010) defende que a inclusão se trata de um processo, o fato de somente manter estudantes com NEE no ambiente físico das escolas regulares não garante a inclusão, pelo contrário, pode gerar exclusão. Constatou-se que o conceito de inclusão dos professores está associado somente ao ato de incluir, o que se distancia da definição do ponto de vista dos autores.

Foram levantados os questionamentos sobre quais são os estudantes com NEE e se são aceitos em todas as modalidades na instituição pesquisada. A maioria dos depoimentos, fez-se relação a esses estudantes como a definição de portador de NEE que consta nos documentos legais, mas em relação à aceitação, nem sempre ela ocorre, e quando ocorre, encontra várias barreiras, onde uma delas é a falta de preparo por parte dos profissionais. Segundo alguns professores:

São aceitos, mas ainda faltam atividades diferenciadas e preparo da parte de nós professores e demais funcionários da comunidade escolar (P2). (informação verbal)

São as crianças com necessidades especiais, deveriam ser aceitos, infelizmente nem sempre isso acontece, por falta de estrutura e profissionais com capacitação (P7). (informação verbal)

As declarações transcritas anteriormente revelam que os entrevistados reconhecem os estudantes que necessitam de inclusão, porém, ainda existe grande dificuldade de aceitação e integração, por falta de preparo e capacitação

da comunidade escolar como um todo, o que aponta falhas nesse processo, que impedem o exercício de uma educação de qualidade para todos como previsto na Declaração de Salamanca.

Quando questionados sobre as práticas realizadas em sala de aula, para garantir o aprendizado dos estudantes com NEE, os relatos não especificaram quais atividades são desenvolvidas. A maioria dos professores descreveu que faz adaptações de acordo com a disciplina e conteúdos trabalhados em sala, e alguns realizam atividades e jogos que envolvem toda a turma.

Outro aspecto analisado foi à opinião dos professores sobre o atendimento educacional especializado de ser preferencialmente na rede regular. Nesse caso, 16,6% dos professores disseram que discordam pelo fato da escola não ter o foco no atendimento individualizado especializado. Somente um único entrevistado não teve opinião formada sobre o assunto, enquanto 83,3% deram o parecer positivo, mas acreditam que existem muitos pontos a melhorar, como segue:

A escola deve ter as portas abertas para alunos com deficiência, mas precisa haver atendimentos especializados e individualizados e a escola regular não tem esse foco (P1). (informação verbal)

Acredito que o atendimento deve ocorrer na rede regular, porém não dá maneira como é feito, pois, o aluno na maioria das vezes é apenas “incluído” na sala de aula regular (P14). (informação verbal)

Embora ainda haja resistência por parte de alguns professores, a meta 4 do PNE, contempla a preferência de matrícula de portadores de NEE nas escolas regulares com direito a atendimento educacional especializado, cabendo as escolas se organizarem para receber esses estudantes. Assim, quando questionados sobre a estrutura física e equipamentos adequados às necessidades e limitações dos estudantes com NEE, a maioria relata que a escola ainda tem muito que melhorar. Nas palavras de alguns professores:

As escolas da rede têm estrutura física adaptada, não da maneira como gostaríamos, mas tem estrutura sim (P16). (informação verbal)

Infelizmente muitas escolas ainda não atende a todos esses requisitos. Outras estão em processo de reforma (P21). (informação verbal)

Alguns entrevistados alegaram que a instituição não possui adaptações de acordo com o que se espera e também citaram a falta de preparo dos professores e a falta de profissionais especializados da sala de recursos:

De nada adianta falar de inclusão, e apenas “jogar” os alunos na escola, para serem atendidos sem estrutura, nem preparo dos profissionais (P5). (informação verbal)

Nesta unidade em que trabalho sim. Observo que não há muito interesse de profissionais para atuarem na sala de recursos, sendo necessário diversificar estratégias para atrair profissionais (P22). (informação verbal)

Diante das respostas dos entrevistados nesse ponto, configura-se o desacordo com a lei que prevê a garantia das condições de acessibilidade e atendimento profissional especializado em salas de recurso, citado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em relação à questão levantada sobre a articulação entre secretaria de educação e os governos (estado), para a realização e implementação das políticas públicas voltadas para a educação especial, foi possível perceber, pelos depoimentos citados que, nem sempre acontece essa articulação, precisando melhorar em alguns aspectos, inclusive no que se diz respeito às ações:

Há muitas iniciativas, mas precisam se tornar ações (P10). (informação verbal)

Eles até tentam fazer, no papel é tudo lindo, mas na prática isso não acontece (P14). (informação verbal)

Existe a ideia, mas não é o que se percebe na prática (P15). (informação verbal)

O direito dos estudantes com NEE, é garantido perante as leis apresentadas, o direito à educação está assegurado, mas faz-se necessário buscar coerência entre o discurso legal e a prática.

Foi possível analisar também, através das respostas dos entrevistados, no caso os professores, que as articulações entre as escolas do município e as políticas públicas, não acontecem na prática, criando falhas no processo de inclusão. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, Artigo 5 atribui a responsabilidade a União e repasse de apoio técnico e financeiro. O texto explica que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Se de fato ocorre essa articulação e os repasses garantidos pela lei supracitada, os relatos sobre a formação inicial, formação continuada e preparo adequado dos professores teriam sido positivos na visão dos entrevistados que, por quase unanimidade, queixaram-se da falta de formação pedagógica inclusiva, resultando no receio dos docentes ao se deparar com estudantes NEE nas salas de aula.

Para Carvalho, a formação continuada dos professores é imprescindível para transformar o olhar e contribuir para novas teorias:

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)! (CARVALHO, 2010, p. 161).

Portanto, a teoria (formação), deve estar atrelada a prática (experiência), com estudantes reais, para que o processo de ensino e aprendizagem seja recíproco, promovendo a quebra de barreiras.

Sendo assim, faz-se necessário aos professores, o entendimento da importância do seu papel e sua prática no processo de educação inclusiva, além dos saberes necessários para propiciar uma educação igualitária para todos, Paulo Freire defende:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (FREIRE, 2001, p. 98).

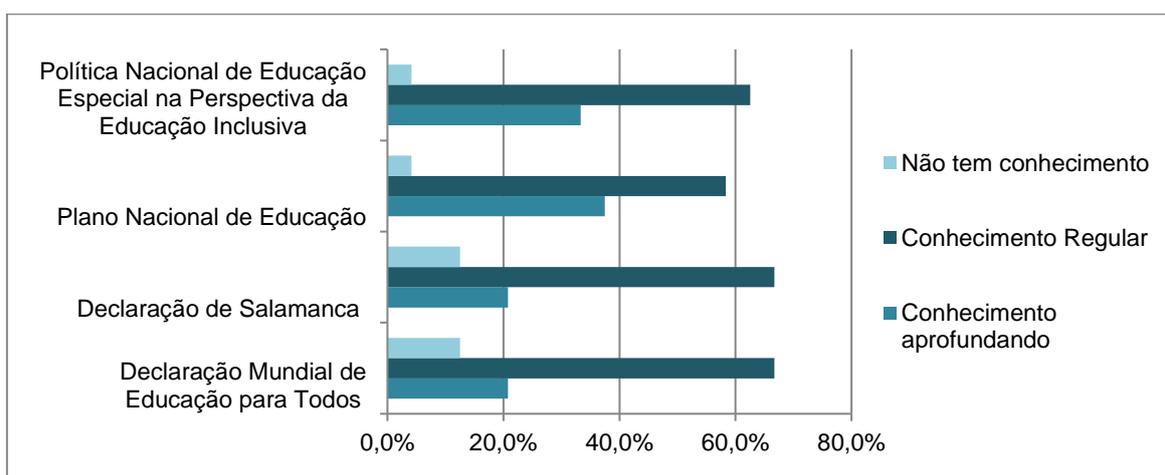
Diante da visão de Paulo Freire, é possível perceber que o professor precisa compreender que tem um papel transformador, pois através das suas ações pedagógicas ele se torna um propagador da reflexão crítica e consciente da vida, do exercício da politização e cidadania, além da reflexão de valores sociais que não se limitam aos muros da escola.

Assim, considerando que o estudante deve ser preparado para desempenhar papéis na sociedade, e que para transformar algo é preciso conhecer, questionou-se os entrevistados quanto as principais leis atribuídas a inclusão. O resultado dessa investigação é apresentado a seguir.

3.2 Conhecimentos dos docentes sobre as leis educacionais

Aqui são explicitados, de maneira gráfica (Gráfico 1), o conhecimento dos 24 professores tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental, em relação aos principais documentos legais da política de educação inclusiva. Esse gráfico denota o nível de conhecimento dos professores entrevistados sobre as principais leis que norteiam a inclusão.

Gráfico 1 – Nível de conhecimento dos principais documentos legais da Inclusão no Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Em relação à Declaração Mundial de Educação para Todos, foi identificado que 20,8% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado,

66,7% conhecimento regular e 12,5% não possui conhecimento desse documento.

Levando em consideração a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, que visa garantir o acesso a educação de qualidade, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade, verifica-se que é desejável que todos os profissionais da educação tenham conhecimento aprofundado desse documento, considerado um marco na educação mundial.

Foi obtido o mesmo resultado na Declaração de Salamanca, documento responsável pela mudança do cenário da educação inclusiva, buscando melhorias na educação e uma pedagogia inclusiva e centrada na criança, tendo como objetivo garantir a educação aos estudantes portadores de NEE na rede regular de ensino. Nesse caso, o conhecimento significativo desse documento mostra-se importante para se ter um novo olhar sobre a educação inclusiva, superando os paradigmas da educação especial.

Já, no que diz respeito ao conhecimento sobre o PNE, foi possível constatar que 37,5% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado, 58,3% conhecimento regular e 4,1% não possui nenhum conhecimento do documento referido, que por sua vez estabelece 20 metas a serem cumpridas em um prazo decenal, e que são considerados relevantes para a educação, tendo em sua meta 4, a garantia dos estudantes NEE serem preferencialmente matriculados na rede regular de ensino.

O conhecimento deste documento, por parte dos professores, tem relação direta com o parecer positivo sobre as matrículas em escolas regulares, apesar de reconhecerem a falta de estrutura e formação da comunidade escolar.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram obtidos os seguintes resultados: 33,3% dos entrevistados possui conhecimento aprofundado, 62,5% conhecimento regular e 4,1% não possui conhecimento sobre esse documento, que define a educação inclusiva como modalidade de ensino, criando diretrizes que contribuem para prática inclusiva nas escolas do país. Apesar de 95% dos docentes terem algum tipo de conhecimento sobre esse documento, ainda se percebe uma carência em relação à busca por formações contínuas, ou por assessoria fora dos muros da escola.

Um dos entrevistados respondeu que não tem conhecimento de nenhum dos documentos apresentados. Diante dos resultados obtidos nas entrevistas, é possível adotar o pensamento de Paulo Freire em relação ao conhecimento que o professor deve ter para contribuir com a sua prática:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 1979, p. 11).

Isso leva a crer que, para que a inclusão escolar ocorra, o professor deve se instrumentalizar de forma plena dos saberes necessários para sua prática, incluindo as políticas públicas e leis que norteiam o processo de inclusão, em todo o tempo com o olhar para o estudante com o compromisso de transformar vidas. Os dados informam que a maioria dos professores tem uma noção das políticas voltadas para inclusão, porém essas políticas ainda não modificaram suas práticas ou quebraram seus paradigmas acerca das instituições especiais para o público dos estudantes com NEE.

4 Considerações finais

O presente estudo possibilitou considerar que o professor é peça chave, para favorecer o processo de inclusão e integração dos estudantes de NEE, fazendo com que os conhecimentos desse profissional não tenham que ser meramente regulares, mais sim aprofundados, no que diz respeito ao seu objeto de estudo, ou seja, o estudante, seja ele portador de necessidades especiais ou não.

Durante as observações, foi possível relacionar a importância do conhecimento das leis e políticas da inclusão com a prática e reflexão da práxis docente através dos documentos legais da inclusão e da fala dos autores, mas a maioria dos professores não tem preparação adequada para lidar com estudantes NEE, embora tenham certo conhecimento dos documentos. Contudo, somente a lei não irá garantir a quebra de barreiras para a efetivação da inclusão escolar, sendo o professor, como mediador do conhecimento, aquele que deve

ter consciência do seu papel, promovendo a interação e buscando a socialização e igualdade entre os estudantes.

Os conhecimentos das políticas de inclusão são somente uma parte da formação dos docentes, o que permite constatar a necessidade do professor desocupar o lugar de passividade e atuar com uma prática mais autônoma buscando o conhecimento que lhe falta.

Por fim, entende-se que a igualdade é premissa básica e que a mesma, é melhor reconhecida/exercida quando acompanhada de uma prática pedagógica reflexiva, pautada no reconhecimento das diferenças, no cumprimento da lei e na melhoria da articulação entre os órgãos públicos responsáveis e a escola, a fim de estabelecer proficiência à situação aqui discutida.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nov. 2011a. Disponível em: <<http://goo.gl/abOe8r>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: <<http://goo.gl/NSaUs>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/Y90HLG>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.176.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial UFSM*, Santa Maria, RS, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a2.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, abr., 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/EHrBKB>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1991.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 144.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 334.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 112.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 143.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *A integração da pessoa com deficiência*. São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: *Nova Escola*, maio, 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: opção ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sílvia Figueiredo Gouvêa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 46, ago., 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/wDVbtC>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 160.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/i6ntK5>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: W.V.A, 1997.

Recebido em 14 de outubro de 2016
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

SASSAKI, Odete Maria Sérgio; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 87-112, 2018. ISSN 2525-3476.

¹ Ver indicadores da meta, disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores#porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino>

² Braille é um sistema composto por 6 pontos em relevo que formam 63 combinações, utilizado para escrita e leitura tátil, por deficientes visuais e por pessoas com baixa visão.



O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

Dominique Galdino Silva

*Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva/Surdez
Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo/SP
dominique.galdino@yahoo.com*

Maria Candida Soares Del-Masso

*Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, São Paulo/SP
del.mass@unesp.br*

Andréia de Carvalho Lopes

*Mestra em Psicologia
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, São Paulo/SP
deiatriny@hotmail.com*

RESUMO

Ao pensar a alfabetização de surdos dentro de uma abordagem bilíngue, observamos que é um assunto desafiador, pois além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as crianças e jovens surdos devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esta pesquisa buscou contextualizar breve histórico da educação de surdos, apontando as diferentes abordagens adotadas ao longo da história. Realizamos levantamento de alguns autores que pesquisam a alfabetização de surdos, além dos direitos referentes a essa questão previstos nas legislações em âmbito municipal e federal. O objetivo foi compreender o processo de alfabetização de Surdos e como é realizado na prática a partir da visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O estudo contou com uma pesquisa qualitativa, tendo como universo um polo bilíngue localizado na zona sul da cidade de São Paulo. Os participantes foram as professoras das Salas Bilíngues, com as quais buscamos compreender os principais desafios encontrados para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, como também analisar a concepção de ensino bilíngue que orientava as ações dessas profissionais. Foi possível identificar que ainda há muitos desafios a ser superados, sendo um deles a falta de conhecimento de LIBRAS pelos familiares e pessoas próximas da criança

surda. Decorrente disto, na maioria das vezes as crianças chegam à escola sem conhecer sua língua materna, precisando desenvolver um trabalho pedagógico para o ensino da LIBRAS, para somente após esse procedimento desenvolver o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. A partir dessas reflexões, percebemos que os desafios são difíceis de ser superados somente pela escola, precisando incluir a família e a sociedade nesse trabalho, para que haja não só a inclusão escolar, mas principalmente a efetiva inclusão social.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Especial. Surdez.

The deaf person literacy process a bilingual approach: learning challenges to Portuguese Language

ABSTRACT

When we think about deaf persons literacy considering a bilingual approach, it is fair to say how challenging it can be because besides learning the sign language, the deaf children and teenagers should learn written Portuguese. This research has attempted to put forward the historical process on deaf person's education up to now, explaining shortly the different concepts over the years. A survey data carried including researchers on the subject and federal or municipal laws regarding the deaf people's rights. The intent of this work was to try to understand how the deaf person's literacy process takes place at schools and how it is carried on from the teacher's point of view at the municipal schools in Sao Paulo. The aim was to understand the deaf person literacy and how it is actually done. The study included a qualitative research carried on a bilingual school in south Sao Paulo. The participants were the teachers of the bilingual school classes, with whom we tried to understand the main challenges in order to achieve literacy and written communication, as well to study bilingual teaching concept that guided those professionals. It was possible to perceive that there still are many challenges to overcome, one of them being the lack of knowledge about LIBRAS as far the children's families and related people are concerned. Because of this, most of the times the children come to the school without knowing their maternal language, in the need of developing the appropriate learning on LIBRAS and only then to dedicate themselves to the written Portuguese. Based on these considerations, we realized the challenges are difficult to overcome only at school, there's the need to include family and society as well, so we may have school and social inclusion.

Keywords: Literacy. Special Education. Deaf Person.

1 Introdução

A partir de estudos e análises realizadas, é possível observar que a alfabetização de Surdos a partir de uma abordagem bilíngue encontra desafios que precisam ser refletidos a luz de pesquisas na área. Além disso, a alfabetização e o letramento são assuntos bastante discutidos, principalmente nas salas regulares de ensino, visto que há muitas crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, a alfabetização de surdos é também um assunto de estudo relevante, pois além dos surdos terem que adquirir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), precisam aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Podemos dizer que esse processo é desafiador, pois, pensando no contexto sociocultural da escola observada nesta pesquisa, percebemos que a maioria das crianças e jovens surdos atendidos chegam sem ter muito conhecimento de sua língua materna, produzindo apenas sinais caseiros.

Por isso é importante a realização de pesquisas na área da educação de surdos para aprofundar os conhecimentos sobre o processo de aquisição da LIBRAS e alfabetização partindo de uma proposta bilíngue. Acrescido a isso, é fundamental divulgar a importância do aprendizado da língua materna – LIBRAS – o mais cedo possível, para que o desenvolvimento da criança não seja prejudicado e ela tenha acesso adequado ao processo de leitura e escrita, quer na língua portuguesa, quer na LIBRAS.

Para fomentar discussões e reflexões pertinentes ao assunto tratado, a pesquisa atentou-se às práticas docentes atualmente desenvolvidas junto à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de levantar informações sobre o processo de ensino bilíngue partindo da visão dos educadores que atendem as crianças e jovens surdos.

1.1 Objetivos

O objetivo deste estudo consiste em investigar como ocorre o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos a partir do ponto de vista do professor.

2 Educação Especial e Educação Inclusiva

A educação, na história da humanidade, esteve presente em momentos distintos como forma de desenvolvimento e amadurecimento da sociedade, tendo como objetivo manter e repassar os conhecimentos de uma geração para outra.

Segundo Capellini e Rodrigues (2014), a história da educação de pessoas com deficiência teve um longo percurso marcado pela exclusão. Nos primórdios das organizações sociais, as pessoas com deficiência eram exterminadas, segundo Gugel (2008), a vida dos grupos primitivos era muito hostil, era preciso ir à caça, fugir de predadores, o que tornava impossível a sobrevivência de seres humanos com deficiência, pois representavam um fardo para o grupo, por isso era muito comum algumas tribos se desfazerem das crianças com deficiência.

No Egito Antigo, conforme Gugel (2008) argumenta, havia evidências de que a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes classes sociais, isto é, desde faraós a escravos. Já na Grécia, como eram muito ligados à guerra, somente os mais fortes sobreviviam, isto significou que as pessoas com deficiência eram eliminadas, por meio do abandono, exposição ou atiradas de um penhasco. Em Roma era permitido aos pais matarem por afogamento as crianças com deficiência, muitos abandonavam os filhos dentro de cestos às margens do Rio Tibre, os sobreviventes passavam a pedir esmolas ou viravam atrações circense. Com o surgimento do Cristianismo, em Roma, a prática de eliminação dos filhos com deficiência foi combatida e nesse período foram criados os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiência.

Segundo Rogalski (2010), a Educação Especial no Brasil passou a ser discutida após a década de 50, antes disso, pouco era falado sobre o assunto.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

Por volta de 1970 que esse tema passou a ser preocupação do governo, momento em que surgiram entidades públicas e privadas, além de órgãos normativos voltados à Educação Especial. Podemos notar que algumas ações da Organização das Nações Unidas (ONU) influenciaram diversos países a terem um olhar para as pessoas com deficiência, contribuindo para a conquista de direitos dessas pessoas, entre as quais estão as ações da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 que, conforme citado por Rodrigues e Capellini (2014 p.3),

[..] apontava para garantia dos direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (UNESCO, 1948).

A partir disso, leis foram criadas e outras declarações surgiram tendo em vista a garantia dos direitos de uma vida digna a todos. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos assegurados e as escolas que antes eram privilégios de poucos, passou a ser direito universal garantido por lei a todos os indivíduos conforme promulgado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 traz a educação como:

[..]direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.19).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), dedicou um capítulo exclusivo para tratar da Educação Especial afirmando que ela é dever constitucional do Estado e inicia-se durante a educação infantil, garante, se necessário, o atendimento educacional especializado, assim como acesso e permanência nas salas regulares, currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam às necessidades das crianças e jovens com deficiência. Acrescido a isso, cita exigir formação adequada para os professores do atendimento educacional especializado e das salas regulares. A legislação também traz a possibilidade

de fornecer a declaração de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas limitações, assunto bastante polêmico que gera discussões no campo acadêmico assim como no interior das escolas, pontuando que todo ser humano é capaz de se desenvolver de acordo com suas potencialidades, sugerindo que este ponto da legislação deva ser revisto.

Em julho de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência destinada, de acordo com seu primeiro artigo, assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esse estatuto é abrangente, tratando tanto de questões arquitetônicas, de acessibilidade como de questões sociais, por exemplo educação, vida digna, saúde, cultura, lazer, entre outros. Segundo Rogalski (2010), historicamente, esse tipo de educação é considerada como a educação de pessoas com deficiência e que surgiu a partir de muitas lutas, leis e políticas públicas favoráveis.

A LDB define a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar oferecida para educandos portadores de necessidades especiais, termo que atualmente não é mais utilizado, considerando que uma pessoa “portadora” de necessidades especiais, pode “deixar de portar” essas necessidades, o que não acontece. A partir de experiências e reflexões, usaremos o termo pessoa com deficiência no contexto deste estudo seguindo as atuais concepções da área.

Cardoso e Leandro (2015) argumentam que a educação especial pode ser tanto um campo acadêmico como de atuação profissional entendendo que é exclusivamente a educação das crianças e jovens com deficiência. Segunda as autoras, este modelo de educação sofre fortes críticas, visto que não há a interação entre pessoas com e sem deficiência. Por outro lado, os ambientes das escolas especiais são preparados com recursos materiais e humanos para atender determinada deficiência. Dito isso, é importante pontuar que na LDB consta que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino tendo o objetivo de promover uma escola inclusiva. Mas para que a inclusão ocorra é importante adequar o sistema de ensino, ressaltam

Cardoso e Leandro (2015), e transformando as práticas pedagógicas para atender as necessidades desses educandos.

2.1 Educação de Surdos: cenário legal em nível nacional e municipal

Durante a Antiguidade e Idade Média, Lacerda (1998) cita que com relação aos surdos se acreditava que eles não eram educáveis ou que eram imbecis e somente no início do século XVI é que se passou a reconhecer que eles eram capazes de aprender através de procedimentos pedagógicos específicos. Professores que se dispuseram a trabalhar com surdos fizeram relatos dos resultados obtidos mas, de acordo com o autor, era comum naquela época manter segredo sobre os procedimentos adotados para conduzir a educação de surdos, por isso muitas práticas se perderam. O autor ressalta que o objetivo da educação era, basicamente, ensinar a falar e compreender a língua falada.

Conforme apontam Capellini e Rodrigues (2014), no Brasil, até o século XVIII, pouca atenção se dava para pessoas com deficiência, muitas eram abandonadas ou cuidadas em casa. A institucionalização começou a surgir, em algumas cidades com a chamada roda dos expostos, onde as mães disponibilizavam seus filhos com deficiência para instituições de caridade. As primeiras iniciativas formais de atendimento surgiram no Rio de Janeiro com o Instituto Meninos-Cegos e Instituto dos Surdos-Mudos, em 1854 e 1857 respectivamente. Esses institutos funcionam até hoje, sendo o primeiro conhecido como Instituto Benjamin Constant e o outro como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início do século XX, com a estruturação da república e a popularização da escola primária a escola que antes era para poucos passou a atender uma parcela da população que até então era excluída. Diante dessas mudanças, os envolvidos no processo educativo depararam-se com novas situações e tornando-se necessário buscar novos conhecimentos para compreender e melhorar a prática educativa.

Na perspectiva de Capellini e Rodrigues (2014), na década de 1930, veio para o Brasil a psicóloga Helena Antipoff que teve grandes contribuições no que diz respeito a formação dos educadores para esse novo contexto, além

de ter iniciado o primeiro atendimento educacional especializado (AEE) com pessoas com superdotação, inaugurando o Instituto Pestalozzi e contribuindo para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em âmbito municipal, também houveram mudanças, visto que as ações federais influenciaram e influenciam os municípios. Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, como citam Oliveira e Drago (2012), já busca há longo tempo atender os estudantes com deficiências e avançou muito desde a criação da primeira escola municipal para Deficientes Auditivos, através de legislações, instalações de salas para atendimento educacional especializado e formação específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial, além de outras ações.

Capellini e Rodrigues (2014, p. 17) ressaltam que:

Em 1993, por meio do Decreto 33.891 (SÃO PAULO, 1993) foram regulamentadas as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES), as quais posteriormente tornaram-se Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão já na direção e intensificação de políticas inclusivas.

Atualmente essas salas são chamadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), alteradas pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016) e regulamentada pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016). Essas legislações também trazem como forma de atendimento o trabalho colaborativo, isso é o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) o qual poderá acompanhar os alunos na sala regular, com o objetivo de planejar junto com o professor da sala regular, pensando em estratégias que possibilitem a participação plena e efetiva nas atividades pedagógicas.

Em relação à educação bilíngue, existem especificidades dessa modalidade na Educação Especial. É garantido ao estudante Surdo a aquisição da LIBRAS e o aprendizado dos diversos conteúdos por meio dela, o atendimento poderá ser realizado em Escolas Municipais de Ensino Bilíngue (EMEB), Polos Bilíngues e escolas regulares com o apoio de guias-intérpretes e instrutores de LIBRAS, sendo este último apenas para escolas regulares e polos bilíngues.

Sendo assim, quando pensamos em educação de surdos e analisamos o percurso histórico pelo qual perpassa, é possível perceber que houveram grandes avanços e que caminhamos na direção de atender os alunos de acordo com sua especificidade. É preciso ampliar os conhecimentos sobre as diferentes abordagens pedagógicas pelas quais a educação de surdos passou e observar como o processo de alfabetização ocorre atualmente, buscando auxílio no campo acadêmico para analisá-lo criticamente.

2.2 Formação de professores para a alfabetização de estudantes surdos: nível nacional e municipal

Na história do Brasil, segundo argumenta Saviani (2009), apenas em 1827 surge pela primeira vez a preocupação com a formação de professores a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual instituiu a necessidade do preparo didático, isto é, o treino do professor em uma determinada forma de ensino. Em 1834, a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias, que adotam o modelo europeu das Escolas Normais. A partir daí, os professores precisavam de uma preparação específica, mas ao invés de se preocuparem com o preparo didático-pedagógico, preferiram garantir que o professor dominasse o conteúdo que ele teria de ensinar. O regime das Escolas Normais perdurou até o século XIX, durante esse período pouco se avançou, cita Saviani (2009), pois a preocupação continuava sendo a transmissão dos conhecimentos.

Em 1932, começam a surgir os institutos de educação que encaravam a educação como objeto de estudo e pesquisa, baseados nas ideias da Escola Nova. De acordo com Saviani (2009), os principais foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Esses institutos transformaram a Escola Normal em Escola de Professores, contribuindo para que a Pedagogia se firmasse como um conhecimento científico, caminhando na direção de uma formação mais específica, de maior qualidade e significativa.

Os institutos de São Paulo e do Distrito Federal foram elevados para nível universitário, incorporando-se à Universidade de São Paulo e à

Universidade do Distrito Federal, respectivamente, tornando-os a base de organização de outros cursos de formação de professores no país, com o decreto-lei nº 1.190 de abril de 1939, argumenta Saviani (2009). Com essa generalização, o autor cita que os cursos superiores perderam a referência de origem, isto significa que não seguiram a mesma proposta estabelecida pelos Institutos de Educação.

Em 1946, complementa o autor, é promulgada em âmbito nacional, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), que dividiu o Ensino Normal em dois ciclos, o ginásio com duração de 4 anos e o colegial com duração de 3 anos que tinham como objetivo formar professores para o nível primário das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, além disso eram ofertadas especializações em diversas áreas, entre elas a Educação Especial, contemplando as reformas instituídas na década de 1930.

Com o golpe militar 1964, Saviani (2009) pontua que foi preciso adequações no campo educacional, devido às mudanças nas legislações. A Escola Normal deixou de existir, sendo substituída pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O magistério foi dividido em duas modalidades básicas, uma para atuar no ensino até a 4ª série e outra que habilitava para atuar até o 6º ano do 1º grau. A formação de professores tornou-se bastante precária, sendo necessário instituir os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – que embora tenha apresentado resultados positivos, foi descontinuado, ressalta o autor.

Em 1980, começou um amplo movimento de reformulação dos cursos de pedagogia, que fez com que a maioria das instituições de ensino superior intitulasse a Pedagogia como formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do 1º grau.

No item anterior, vimos que a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU, a Educação Especial entra em cena de forma mais efetiva, criando-se legislações e políticas públicas voltadas para a integração e posteriormente para a inclusão. De acordo com Sanches (2009), em meados do século XX, surge o movimento de integração escolar, no qual os países adeptos, colocaram as crianças e adolescentes com deficiência nas classes regulares, com o acompanhamento de um professor previamente formado para atuar com educação especial. Esse movimento iniciou na

Dinamarca e estendeu-se por toda a Europa, provocando uma ruptura com as práticas de segregação e trazendo práticas de desinstitucionalização e integração entre crianças e jovens com e sem deficiência. Essa prática de integração trouxe experiências e reflexões sobre a exclusão escolar que, segundo o autor, ajudou a desencadear o movimento de inclusão que busca por igualdade, direitos humanos e democracia não só às crianças e jovens com deficiência, mas para todo aquele que está sendo excluído de alguma forma visto que a escola, já naquela época, excluía muitos dos seus estudantes, não somente os que tinham alguma deficiência.

A Declaração de Salamanca de 1994 teve grande importância no âmbito da educação ao afirmar que a escola só seria inclusiva com o aprimoramento dos sistemas de ensino, de forma a oferecer oportunidades de aprendizagem para os todos os educandos com deficiência.

Atualmente, nos cursos de formação de professores a LIBRAS é considerada um componente curricular obrigatório sendo nos demais cursos superiores optativa em decorrência ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Embora haja a obrigatoriedade, a partir de análises apresentadas no Quadro 1, observamos que as universidades ofertam apenas 30 horas dessa disciplina, sendo insuficiente para obter fluência em qualquer língua. Por outro lado é importante que tenha essa disciplina para que a questão do Aluno Surdo seja discutida e desperte interesse já na graduação.

Quadro1 – Carga Horária para o ensino de LIBRAS

UNISA	60h
UNIP	30h
USP	60h
Mackenzie	75h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de graduação, atualmente existem especializações em educação especial com ênfase em deficiências específicas, possibilitando assim um aprofundamento nessa determinada deficiência.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016), o domínio de LIBRAS passou a ser exigência para atuar nas Classes Bilíngues (CBs) e o professor deverá ter concluído ou estar cursando a especialização em educação especial com ênfase em surdez. Além disso, é obrigatório que o professor tenha habilitação específica, ou seja, é necessário cursar a especialização *latu senso* em educação especial, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM).

Entretanto, cabe destacar, que o professor dessa sala não irá atuar somente com a deficiência na qual ele fez a ênfase da especialização, como é o caso do professor que trabalha na classe bilíngue, ele atenderá diversos tipos de deficiência, por isso é imprescindível a formação continuada tanto dos professores da SRM, como da sala regular.

2.3 Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos

Vimos que historicamente, as pessoas com deficiência eram consideradas limitadas e incapazes. Com os surdos, isso também ocorreu, e considerava-se que lhes faltava alguma coisa, a audição, e era considerado que eles eram assim por castigo divino, por serem pecadores. De acordo com Fernandes (2006), esse discurso segregava os surdos, que eram considerados doentes, dos ouvintes (normais) e justificavam as práticas de normalização na tentativa de fazer o surdo ouvir e falar.

Complementando, Fernandes (2006) destacou que por mais de um século, o discurso do corpo deficiente constituiu as considerações acerca da surdez. Somente nas últimas décadas essas representações foram questionadas com o objetivo de consolidar novas configurações discursivas e de transformar as representações dominantes que consideravam a surdez como anormalidade ou deficiência. As primeiras tentativas de ensino de língua para surdos ocorreram por volta do século 16, quando, o matemático Girolamo Cardano e Pavia defendeu que era importante ensinar o surdo a ler e escrever, finaliza o autor.

Nos séculos 18 e 19, segundo Pereira (2014), surgiram muitas abordagens de ensino da língua principal, entre elas está a Chave de

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

Fitzgerald, desenvolvido em 1926, por uma professora surda, Edith Fitzgerald, com o objetivo de ensinar regras por meio das quais os alunos surdos pudessem criar orações corretas no inglês. Essa chave foi utilizada no Brasil até o início do século 20. Além disso, influenciou a criação de outras abordagens que entendiam a língua como um código, que o usuário precisava aprender essas regras para usá-la bem, além da ênfase da fala.

Com base nessa concepção, o ensino da língua portuguesa se dava pela introdução de palavras, depois frases simples e, em seguida, mais complexas. Os surdos apresentavam muitas dificuldades, segundo Pereira (2014), elaborando apenas estruturas fragmentadas da língua, faltava conjugação de verbos, preposições e conjunções de ligação. Essas dificuldades passaram a ser atribuídas à surdez, considerando que o surdo era incapaz de aprender e usar a língua portuguesa. Porém, diversos autores defendem que essas dificuldades são atribuídas ao modo como era ensinado a língua portuguesa aos surdos.

Os resultados insatisfatórios dessa abordagem, além de pesquisas sobre a língua de sinais e reivindicações das comunidades surdas de diversos países para terem sua identidade e cultura reconhecidas e respeitadas, contribuíram para que a Língua Brasileira de Sinais fosse reconhecida como meio oficial de comunicação das pessoas surdas pela Lei Federal no 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Em 20 de dezembro 2005 é homologado o decreto nº5.626 (BRASIL, 2005) que estabelece a obrigatoriedade de um ensino bilíngue para as crianças e jovens surdos, onde a LIBRAS é a língua de instrução, ou seja, pela qual o estudante terá acesso aos diversos conteúdos e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Segundo Fernandes (2006), o bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, que é a representação de sua subjetividade, meio pelo qual ele vai compreender e significar o mundo e acessar o conhecimento. A aprendizagem significativa da segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa vai depender da função social atribuída a ela no cotidiano do aluno. O letramento no português vai depender da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Pensemos numa criança ouvinte, desde que nasce ela está inserida num espaço de interação da sua língua materna, a partir do que ouve vai construir significações, elaborar hipóteses, através da língua que ela conhece o mundo a sua volta. Mesmo assim, Fernandes (2006) destaca que quando a criança inicia seu processo de alfabetização e letramento, baseada em todo o conhecimento oral prévio e as experiências que já vivenciou, encontra dificuldades. Mais de 90% dos casos de surdez são de crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, diz Pereira (2014). Nesses casos, Fernandes (2006) argumenta que a criança irá conviver com uma língua sem significação, já que não é possível apreendê-la, as interações se darão, possivelmente, através de gestos criados pela família para que consigam o mínimo de comunicação. O conhecimento de mundo e as hipóteses da criança vão depender de suas experiências visuais que não serão mediadas por uma língua. É claro que há famílias que quando descobrem a chegada de uma criança com surdez, se preparam para recebê-la, aprendendo a língua de sinais para que possam interagir melhor com a criança. Porém, no contexto onde a pesquisa foi realizada, a maioria das crianças que chegam à escola vem de famílias que não tem conhecimento sobre a LIBRAS, aponta uma das professoras entrevistadas.

A fala é um limite para os alunos surdos, sendo assim Pereira (2015) diz que a Língua Brasileira de Sinais é a língua que servirá de base para que aprendam a ler e a escrever em português ou em qualquer outro idioma. A autora também defende que as famílias devem deixar que as crianças surdas tenham contato desde cedo com a língua de sinais, desmitificando que aquelas que aprendem a LIBRAS ficam preguiçosas e não se esforçam para aprender a falar. Os surdos não falam, porque tem dificuldade e a língua de sinais é necessária para a comunicação, conclui.

A autora pontua que o desenvolvimento do processo de alfabetização vai depender da concepção do professor e da escola, se o educador ou educadora entende a língua como codificação e decodificação, vai trabalhar com o surdo dessa forma, eles se sairão bem na decodificação, mas não vão entender o que estão lendo e também não vão conseguir escrever, possivelmente se tornarão analfabetos funcionais. Agora se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento, ele fará a

mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa, para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais.

Para o professor é importante a utilização de diversos recursos para auxiliar sua prática e em se tratando de alunos surdos é fundamental o uso de recursos visuais, pois é pela visão que eles apreendem os significados.

Pereira (2015) argumenta que o processo de alfabetização e letramento dos surdos é muito mais demorado que o dos ouvintes, e que, assim como eles, as crianças surdas também elaboram hipóteses de escrita, no início muito parecidas usando as letras do próprio nome, mas essas hipóteses são visuais e não auditivas. Por isso, é preciso tomar cuidado para não adotar uma prática de oralização. Além disso, a autora também defende que os professores ofereçam textos de gêneros variados aos seus alunos sem facilitá-los, para que as crianças surdas possam ter contato com a língua portuguesa escrita.

3 Percorso investigativo

A seguir apresentaremos os itens do Percorso Investigativo para possibilitar a adequada compreensão quanto à metodologia de pesquisa aplicada neste projeto.

3.1 Universo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Classe Bilíngue de Ensino Fundamental (CBI) exclusiva para alunos surdos. O atendimento a esses estudantes ocorre em período regular, dentro de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que é um polo de educação bilíngue pertencente à Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, a qual integra o quadro de escolas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O Sistema Municipal de Ensino de São Paulo é considerado o maior do país, possuindo quase 1 milhão de alunos regularmente matriculados em 3.578 unidades educacionais divididas entre 13 Diretorias Regionais de Educação.

A Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo atende 279 Unidades educacionais, as quais congregam 6.900 Professores e 112.651 alunos nas Subprefeituras de Campo Limpo e M' Boi Mirim.

A escola onde a pesquisa foi realizada está organizada em dois turnos diurnos (matutino e vespertino) e algumas turmas fazem parte do Programa São Paulo Integral sendo:

1º turno comum: 7h às 12h 1º turno São Paulo Integral: 07h às 14h

2º turno comum: 13h30 às 18h30 2º turno São Paulo Integral: 11h às 18h30

A escola pesquisada tem 19 salas de aulas regulares, 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), 1 sala de Recuperação Paralela, 1 Sala de leitura, 1 sala de informática e 1 sala de Artes.

Nos Quadros 2 e 3 a seguir, apresentamos a distribuição das classes em seus respectivos turnos.

Quadro 2 – Turno Matutino - comum e integral

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CICLO INTERDISCIPLINAR	CICLO AUTORAL
2º ano A – INTEGRAL	4º ano A	7º ano A
2º ano B - INTEGRAL	5º ano A	7º ano B
3º ano A	5º ano B	8º ano A
CBI* – A INTEGRAL	5º ano C	8º ano B
CBI* – B INTEGRAL	6º ano A	9º ano A
	6º ano B	CBII** – Língua Portuguesa (L2)
	CBI* – C INTEGRAL	
	CBII** – Língua Portuguesa (L2)	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Legenda:

CBI* – Classe Bilíngue Ensino Fundamental I

CBII** – Classe Bilíngue Ensino Fundamental II

Quadro 3 – Turno Vespertino - comum e integral

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CICLO INTERDISCIPLINAR	CICLO AUTORAL
1º ano A - INTEGRAL	4º ano B	7º ano C
1º ano B - INTEGRAL	4º ano C	7º ano D
2º ano C - INTEGRAL	5º ano D	7º ano E
3º ano B	5º ano E	8º ano C
3º ano C	5º ano F	8º ano D
	6º ano C	9º ano B
	6º ano D	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cabe ressaltar que as classes acima especificadas são compostas por alunos com e sem surdez com o objetivo de promover a inclusão.

A escola tem sua identidade constituída a partir do trabalho desenvolvido em Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, onde é assegurado aos alunos surdos a Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e aos ouvintes, como parte do currículo, também são garantidas aulas de Libras viabilizando de fato a construção de uma escola inclusiva tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes ou com outras deficiências.

O trabalho em Educação Bilíngue surge a partir do decreto 52.785 de 10/10/2011 (SÃO PAULO, 2011) que cria as escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Polos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, assim como a Portaria Nº 5.707/11 (SÃO PAULO, 2011) que regulamenta esse decreto. A partir dessas legislações, em 2012 foi criado o trabalho na escola, objeto deste estudo.

A organização inicial para esse atendimento seguiu o que estava posto em legislação, respeitando a condição linguística do surdo, possibilitando chances de desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória. Entretanto com o andamento do trabalho foi observado que havia

pouca interação entre surdos e ouvintes e assim começaram a surgir novas demandas nesse contexto.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo três professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo que trabalham com crianças Surdas num polo bilíngue localizado na região sul da cidade.

As participantes são todas do gênero feminino com a idade variando de 30 a 37 anos de idade, um grupo considerado jovem (Quadro 4).

Quadro 4 - Caracterização dos Participantes

Participantes	Idade	Gênero	Formação Educacional	Tempo na escola	Ano escolar em que atua
P1	30	Feminino	Psicopedagogia e Especialização em Ed. Especial com ênfase em Surdez	4 anos	Classe Bilíngue I
P2	48	Feminino	Especialização em Matemática e Especialização em Educação Especial	4 anos	Classe Bilíngue I
P3	37	Feminino	Psicopedagogia e Especialização em Educação Especial com ênfase em Surdez	4 anos	Classe Bilíngue II

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.3 Instrumentos

Como instrumento de investigação deste estudo foi utilizado um roteiro de entrevista individual com questões sobre a prática pedagógica e o processo de alfabetização de surdos para realizar a identificação do ponto de vista dos educadores.

Por roteiro de entrevista se entende, segundo Del-Masso (2012, apud Minayo, 2010, p.189) “uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação”. O roteiro de entrevistas permitiu ao pesquisador elaborar um caminho prévio do que deseja investigar, mas nada o impede de durante a entrevista elaborar outras perguntas de acordo com as respostas dadas.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A coleta de dados foi realizada com o intuito de identificar as informações relevantes mediante visita a escola e entrevista com as professoras participantes do estudo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para a respectiva análise de conteúdo.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A pesquisa realizada foi exploratória e qualitativa que, segundo Del-Masso (2012), permite descrever a complexidade de um problema, além de extrair significados subjetivos e possibilitar a interação com pessoas, ou seja, não tem o objetivo de produzir um conhecimento de ampla abrangência e os dados coletados são pautados na visão de cada educador entrevistado, portanto as respostas dadas dependeram das experiências pessoais e profissionais de cada um. Também identificamos as concepções dos professores entrevistados a partir de uma leitura crítica das respostas fornecidas ao analisá-las e relacioná-las com o levantamento bibliográfico realizado.

4 Resultados e discussões

Após análise e tabulação dos dados, categorizamos as oito perguntas que serão apresentadas com a análise das respostas distribuídas nos respectivos quadros.

A primeira pergunta investigou o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas verificando a similaridade ao de uma criança ouvinte. As respostas das participantes não foram unânimes, pois para algumas a alfabetização tem similaridade e para outras não, conforme vemos o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Alfabetização e letramento

Participantes	O processo de alfabetização e letramento de crianças surdas é similar ao de uma criança ouvinte?
P1	Em partes, sim. As crianças surdas criam hipóteses como as crianças ouvintes sobre a língua portuguesa, mas tais hipóteses não se apoiam na questão fonética.
P2	No início o professor faz papel de “escritor”, escrevendo em Língua Portuguesa o que os alunos relatam em Libras, como fins de semana, passeios, leitura de histórias e diferentes tipos de texto como receitas e regras de jogo.
P3	Não, pois para se alfabetizar e letrar, a criança surda necessita de adquirir muito bem a sua primeira língua que é a LIBRAS, para que o acesso à língua majoritária (língua portuguesa) na modalidade escrita seja possível.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O processo de ensino e aprendizagem dificilmente será o mesmo para todas as pessoas, sobre tudo para as pessoas surdas, Quadros (2003), aponta que isso ocorre, pois muitas vezes a escola não considera a cultura surda, isto é, a LIBRAS como primeira língua, a comunicação visual e o espaço do surdo na escola. Por isso, a afirmação do P3 é muito coerente e vem ao encontro com a literatura estudada, já as respostas de P1 e P2, trazem também uma sequência pedagógica que deve ser valorizada, pois envolve a observação desse estudante, onde Quadros (2003), aponta a necessidade de atenção ao processo de aquisição da linguagem, requerendo também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

A pergunta seguinte investigou a metodologia utilizada para alfabetizar os alunos surdos verificando se era a mesma utilizada com os alunos ouvintes.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

As participantes deram respostas diferentes, mas que caminharam na mesma direção.

As participantes 2 e 3 deram mais detalhes a respeito da forma de trabalho sendo possível perceber que utilizam recursos imagéticos e lúdicos. Todas as entrevistadas utilizam a língua de sinais como ponto de partida, fazendo relações com a língua portuguesa, conforme vemos no Quadro 6 – Metodologia.

Quadro 6 – Metodologia

Participantes	A metodologia utilizada para alfabetizar os alunos surdos é a mesma utilizada com os alunos ouvintes?
P1	Não. É necessária uma metodologia de ensino de 2ª língua e com reflexões comparativas entre a língua portuguesa e a LIBRAS
P2	Trabalho muito com leitura de livros, interpretação das histórias e encenação, porque diverte, estimula e satisfaz a sua curiosidade. Histórias contadas em língua de sinais que mostre a escrita e as imagens.
P3	Penso que a metodologia utilizada pelos alunos surdos beneficia os alunos ouvintes, por exemplo: imagens, mapa conceitual, Power Point ilustrado com o conteúdo da disciplina. A LIBRAS é fundamental.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pereira (2015) pontua que o desenvolvimento do processo de alfabetização vai depender da concepção do professor e da escola, se o educador ou educadora entende a língua como codificação e decodificação. Vai trabalhar com o surdo dessa forma e eles se sairão bem na decodificação, mas não vão entender o que estão lendo e também não vão conseguir escrever, possivelmente se tornarão analfabetos funcionais. Agora se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento, ele fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa, para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais.

É importante que o professor utilize diversos recursos para auxiliar sua prática e em se tratando de alunos surdos então é fundamental o uso de recursos visuais, pois é pela visão que eles apreendem os significados.

Por isso, a metodologia utilizada deve ser, como afirmou P1, com reflexões comparativas entre as duas línguas, além de utilizar diversos recursos para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo e

lúdico. Sendo assim, as afirmações de P1, P2 e P3, sobre os recursos utilizados como metodologia, são muito adequadas.

Na terceira pergunta se investigou a importância da Língua Brasileira de Sinais para o processo de ensino-aprendizagem. As participantes foram unânimes em dizer que a LIBRAS é imprescindível para o processo de ensino aprendizagem numa abordagem bilíngue, conforme vemos a seguir no Quadro 7 – Importância da LIBRAS.

Quadro 7 – Importância da LIBRAS

Participantes	Qual a importância da Língua Brasileira de Sinais para o processo de ensino-aprendizagem?
P1	Ela é essencial, pois será a partir dela que as reflexões, explicações, compreensão e interpretação vão acontecer. Sem ela, o processo de aprendizagem de língua portuguesa fica bastante comprometido.
P2	É a primeira língua, é através dela que eles vão expressar pensamentos, ideias e opiniões.
P3	É imprescindível para o processo de ensino aprendizagem, porque é através dela que será obtida a escrita, além da comunicação efetiva e significativa e o desenvolvimento na vida social e escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo Fernandes (2006) o bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, que é a representação de sua subjetividade, meio pelo qual ele vai compreender e significar o mundo e acessar o conhecimento. Sendo assim, as respostas das participantes de que a LIBRAS é imprescindível para uma aprendizagem significativa, é muito pertinente.

A aprendizagem significativa da segunda língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa vai depender da função social atribuída a ela no cotidiano do aluno. O letramento no português vai depender da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Na quarta pergunta foi verificado como as participantes ensinam português para seus alunos surdos. Todas responderam que ensinam a Língua Portuguesa através da LIBRAS, a P1 descreveu mais a forma de trabalho que utiliza, mostrando que procura desenvolver práticas de alfabetização e letramento contextualizadas, conforme apresentado a seguir no Quadro 8 – O ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 8 – O ensino da Língua Portuguesa

Participantes	Como você ensina português para seus alunos surdos?
P1	Procuro trabalhar com eles a partir dos gêneros textuais dentro de práticas contextualizadas, por exemplo, se vamos trabalhar o gênero receitas, também fazemos a parte prática para que tenha sentido. Durante todo o tempo, vamos buscando comparações entre as duas línguas.
P2	Exposição de diferentes tipos de textos/palavras em conjunto, imagens e interpretação em LIBRAS.
P3	Através da LIBRAS., é um processo demorado, mas é assim que eles compreendem os conteúdos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como apontado nas perguntas 2 e 3, a LIBRAS é fundamental para que o ensino e aprendizagem ocorra. Atualmente este é um direito garantido por leis.

Pereira (2015) diz que a Língua Brasileira de Sinais é a língua que servirá de base para que aprendam a ler e a escrever em português ou em qualquer outro idioma. A autora também defende que as famílias devem deixar que as crianças surdas tenham contato desde cedo com a língua de sinais, desmitificando que aquelas que aprendem a LIBRAS ficam preguiçosas e não se esforçam para aprender a falar. Os surdos não falam, porque tem dificuldade e a língua de sinais é necessária para a comunicação, ela ressalta.

Sendo assim, as afirmações das professoras vão ao encontro com o que está posto no campo acadêmico.

Na pergunta seguinte investigamos se os conteúdos são ensinados em LIBRAS e em Português pelas participantes. As três participantes responderam que os conteúdos são ensinados nas duas línguas, como é mostrado no Quadro 9 – Ensino dos conteúdos, dizendo que é muito importante que a LIBRAS seja utilizada, pois é por meio dela que as crianças aprenderão os outros conteúdos.

Quadro 9 – Ensino dos conteúdos

Participantes	Todos os conteúdos são ensinados em LIBRAS e em português? Justifique.
P1	Sim, as explicações são dadas em LIBRAS e as discussões também. Textos e atividades são em português.
P2	Todas as palavras acompanham os sinais e a escrita em português é muito importante para que vejam a composição de letras e palavras.
P3	Sim, porque os alunos tem direito de aprender e sei que através da LIBRAS eles adquirem os conhecimentos e a Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pereira (2015) cita que o processo de alfabetização e letramento dos surdos é muito mais demorado que o dos ouvintes, e que, assim como eles, as crianças surdas também elaboram hipóteses de escrita, no início, muito parecidas usando as letras do próprio nome, mas essas hipóteses são visuais e não auditivas. Por isso, é preciso tomar cuidado para não adotar uma prática de oralização. Além disso, a autora também defende que os professores ofereçam textos de gêneros variados aos seus alunos sem facilitá-los, para que as crianças surdas possam ter contato com a língua portuguesa escrita.

Na sexta pergunta foi verificado qual o desafio no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. As participantes 1 e 2 apresentaram respostas semelhantes, alegando que para o ensino da Língua Portuguesa o aluno precisa ter um bom conhecimento da LIBRAS, já a P3 diz que sente a necessidade de ter materiais específicos para surdos, pois muitas vezes precisa produzir os materiais, conforme é mostrado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Desafios para o ensino da Língua Portuguesa

Participantes	Qual o desafio no ensino da língua portuguesa para alunos surdos?
P1	Para aprender a língua portuguesa, é necessário que os alunos surdos saibam LIBRAS, porque é através dela que faremos reflexões sobre a língua portuguesa.
P2	Estabelecer relação entre a LIBRAS e a Língua portuguesa na modalidade escrita.
P3	Materiais específicos para alunos surdos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

As respostas das participantes são pertinentes, visto que para que ocorra a aprendizagem significativa dos conteúdos escolares, precisa haver sentido. Para isso o aluno, precisa conhecer a LIBRAS, para que a mediação entre as duas línguas ocorra.

Pereira (2015) diz que se o professor acredita que a alfabetização está junto com práticas de letramento, e ele fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa para que o surdo relacione o escrito com o que se mostra e vê, ou seja, as imagens, os movimentos, as expressões faciais e os sinais. Por isso, é preciso materiais específicos como apontou P3, assim como o conhecimento da língua de sinais segundo P1, para que possa estabelecer relações entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, conforme P3 respondeu.

Na pergunta seguinte verificamos quais as maiores dificuldades percebidas pelas participantes. As professoras foram unânimes em afirmar que a falta de conhecimento da língua materna por parte da família é a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro de uma abordagem bilíngue conforme apresentado no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Dificuldades

Participantes	Quais as maiores dificuldades?
P1	O desconhecimento da LIBRAS por parte da família.
P2	Aquisição da LIBRAS somente na escola e o envolvimento da família.
P3	Proficiência em LIBRAS das pessoas que convivem com as crianças surdas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Fernandes (2006), as crianças que não são surdas desde o nascimento estão inseridas num ambiente de interação com sua língua materna, tanto dentro como fora da família, o português oral. A partir dessa interação, a criança vai elaborando hipóteses, construindo conhecimento sobre o mundo a sua volta e, conseqüentemente, aprende a se comunicar. Já a criança surda que nasce no seio de uma família ouvinte, sendo esses 90% dos casos, tem acesso desde cedo a uma língua sem significado para ela. Assim, os desafios e as dificuldades encontradas precisam ser superados, pois é

sabido que o desconhecimento da língua de sinais por parte da família pode acarretar consequências para toda a vida do sujeito surdo. Assim, as dificuldades apontadas pelas educadoras precisam ser superadas, pois podem trazer sérios prejuízos ao desenvolvimento global do indivíduo.

Na oitava pergunta verificamos quais sugestões as participantes dariam para melhorar esse processo. As respostas das participantes 1 e 3 foram parecidas, conforme mostrado no Quadro 12 – Sugestões para a melhoria do processo de aprendizagem e elas indicam que o uso da LIBRAS deve ocorrer desde o nascimento da criança. Já a P2, sugere que a LIBRAS deve ser usada no ensino de todas as disciplinas.

Quadro 12 – Sugestões para melhoria do processo de aprendizagem

Participantes	Que sugestões você daria para melhorar esse processo?
P1	Que a criança seja exposta a LIBRAS desde a primeira infância e tenha contato com a língua portuguesa escrita desde muito cedo. Através de histórias, num jogo, numa receita em casa, por exemplo.
P2	A Língua Brasileira de Sinais por ser visual-espacial deve ser usada no ensino de todas as disciplinas.
P3	Que todos que convivem com crianças surdas, possam aprender a Língua de Sinais, porque é essencial para auxiliar no processo de ensino aprendizagem das crianças, seja na vida escolar ou social.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Fernandes (2006), a língua natural da pessoa surda é a LIBRAS, mas para que ela aprenda é preciso que haja interação, por isso é importante que a família e as pessoas próximas aprendam a língua de sinais para que possam interagir e não prejudicar o desenvolvimento da criança. Por isso, as sugestões das participantes são pertinentes e vem ao encontro do especificado pela autora.

5 Considerações finais

O objetivo deste estudo consistiu em investigar como ocorre o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos a partir do ponto de vista dos professores entrevistados. Assim, ao final desta pesquisa a partir dos autores que referenciaram o estudo e dos dados obtidos a partir das respostas das

participantes é possível sugerir que ao falarmos de alfabetização de surdos, não podemos separá-la do letramento. Isto é, a alfabetização não deve ser realizada de uma forma mecânica, é importante que esteja contextualizada, de acordo com as vivências do cotidiano dos estudantes.

Observamos que a partir das falas dos educadores entrevistados há grandes desafios para desenvolver o processo de alfabetização, entre eles, a aquisição tardia da LIBRAS pela criança. Há muitos relatos de que a criança chega à escola sem saber a língua de sinais, o que dificulta não só o processo escolar, mas o desenvolvimento integral do aluno.

As crianças que não são surdas desde o nascimento estão inseridas num ambiente de interação com sua língua materna, tanto dentro como fora da família, o português oral. A partir dessa interação, a criança vai elaborando hipóteses, construindo conhecimento sobre o mundo a sua volta e, conseqüentemente, aprende a se comunicar. Já a criança surda que nasce no seio de uma família ouvinte que não conhece a língua de sinais, provavelmente irá interagir através de uma linguagem desenvolvida pela família, que terá significado, mas só servirá para interagir com quem convive diariamente com a criança. Para que ela aprenda a se comunicar através de uma língua significativa, a família poderia, ou melhor, deveria, buscar conhecimento da língua de sinais.

Ao destacáramos que a escola precisa ser inclusiva, é porque há sujeitos dentro dela que são excluídos, seja por uma deficiência ou por dificuldade de aprendizagem, há aqueles que não conseguirão se encaixar nos padrões estabelecidos pela sociedade. As legislações já evoluíram bastante com relação à garantia de direitos das pessoas com deficiência, porém ainda há um longo caminho para que o que está posto em lei seja efetivamente realizado.

Sendo assim, o direito a uma educação bilíngue é assegurado na legislação, porém esse processo poderia ser mais rápido, para que ocorresse no mesmo período de uma criança ouvinte, se houvesse políticas públicas que garantissem às famílias mais carentes um serviço de apoio de qualidade, onde as famílias poderiam contar com profissionais qualificados que dessem suporte quando da chegada de uma criança surda. Sabemos que com os avanços da medicina é possível diagnosticar antes do nascimento se a criança é surda ou

ouvinte e assim as famílias já poderiam se preparar para essa interação com a criança.

Portanto, se houvesse um serviço de apoio às famílias, haveria a possibilidade das crianças chegarem à escola conhecendo sua língua materna e a aprendizagem seria mais significativa. Além disso, os desafios encontrados para o desenvolvimento de um ensino bilíngue poderiam ser superados, visto que são desafios que vão além da escola, envolvendo outros setores, como saúde, governo, logo são desafios nos quais a sociedade deveria se envolver.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/WTAvU>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/PZeqKe>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 12, jul. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JaTAZA>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 14 f. Disponível em: <<https://goo.gl/4ZawvM>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARDOSO, Dionizia Valéria Clementino Santos; LEANDRO, Patrícia Monteiro. Educação Especial e Educação Inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015. v. 1, p. 1-13. Disponível em: <<https://goo.gl/BcjggG>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. *Instrumentos e Técnicas de Pesquisa*. Unesp. Marília. 2012. Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FERNANDES, Sueli. *Letramentos na educação bilíngue para surdos*. 2006. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19604.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Florianópolis: 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 30 jun. 2018.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>>. Acesso em: 24 maio 2017.

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/nhbiy4>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. Spe-2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/8EdxRs>>. Acesso em 30 jun. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O Ensino da Língua Portuguesa para surdos. *Revista Nova Escola (Ed.)*. 2015. Disponível em: <www.revistanovaescola.com>. Acesso em: 30 jan. 2017.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 13 f. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/5WG4JJ>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do Ideau*, Uruguai, v. 5, n. 12, p.2-13, dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/UaLxB>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://goo.gl/T6t9JB>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SÃO PAULO (Município). Regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10/10/11, que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) na rede municipal de ensino e dá outras providências. Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/CH8Gdc>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<https://goo.gl/3Tgfup>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SÃO PAULO. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”. Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/V36Lm8>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 8, julho 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Recebido em 27 de março de 2018
Aprovado em 29 de junho de 2018

Para citar e referenciar este artigo:

SILVA, Dominique Galdino; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; LOPES, Andréia de Carvalho. O processo de alfabetização de surdos a partir de uma abordagem bilíngue: desafios para aprendizagem da Língua Portuguesa. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 113-142, 2018. ISSN 2525-3476.

Notas explicativas

Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial.