



SABERES

ISSN 1984-3879

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Dossiê: Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

Caicó RN, v. 21, n. 1, dez, 2021



SUMÁRIO

<i>Apresentação: Inclusão e Diversidade no Ensino Superior</i>	3-4
<i>Editorial</i>	5-6
<i>Formação docente e inclusão: o papel da extensão na formação continuada dos professores da rede pública do Seridó-RN</i>	
Katia Regina Lopes Costa Freire, Ana Clara de Medeiros Dantas, Daniele Pereira Brandão.....	07-20
<i>Altas habilidades ou superdotação do tipo criativa: um relato de triagem no ensino superior</i>	
Tatiana Nakano, Júlia Reis Negreiros, Isabella, Giovanna Julia Fusaro, Lais Rovina Batagin.....	21-37
<i>A diversidade e a inclusão no ensino superior: um estudo sobre o posicionamento de mercado de ies privadas a partir da percepção dos gestores educacionais</i>	
Maurício Barros.....	38-63
<i>Estudantes com deficiência no ensino remoto: notas sobre práticas construídas na educação superior</i>	
Susana Couto Pimentel, Theresinha Miranda.....	64-84
<i>Neuropsicopedagogia e inclusão: desafios e possibilidades de novos caminhos</i>	
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior, Kátia Regina Lopes Costa Freire.....	85-102
<i>A educação na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino técnico e superior de Serra Talhada - PE</i>	
Maria Eduarda Alves da Silva, Ellen Polliana Ramos Souza Pereira, Larissa de Pinho Cavalcanti, Alisson Danilo Silvestre de Souza.....	103-127
<i>A filosofia do ato responsável: as artes surdas no processo de formação de professores</i>	
Ronny Diogenes Menezes, Dr. Fábio Marques.....	128-144
<i>O uso ditado contextualizado como ferramenta pedagógica para alfabetização dos alunos com dislexia</i>	
Sidirneide Simões Martins Cardoso, Luciano Sérgio Ventin Bomfim.....	145-168
<i>A educação inclusiva no ensino superior: análise das matrizes curriculares de cursos de pedagogia no estado de mato grosso do sul</i>	
Elisângela Gomes, Andressa Florcena	169-189
<i>A expressão criativa nas práticas pedagógicas para inclusão escolar durante o ensino remoto</i>	
Francieleide Batista de Almeida Vieira, Bárbara Gomes Medeiros Bezerra.....	190-215

Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

“Incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo que, efetivamente necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz” (TUNES E BARTHOLO, 2008).

A educação inclusiva consiste em uma perspectiva educacional que considera todos os educandos como sujeitos de aprendizagem e, para tal, demanda profundas mudanças na dimensão das políticas e das práticas nos contextos formais de ensino, pois pressupõe que todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam deficiência ou qualquer outra necessidade educacional específica, podem e devem ser educadas em espaços comuns. Assim, a efetivação da inclusão nas instituições escolares, precipuamente nas instituições de ensino superior, tem uma íntima relação com a compreensão de que esse processo não é um benefício concedido a um grupo de pessoas que precisa ser aceito por força da legislação.

A inclusão é incompatível com a percepção de que o trabalho educacional pautado pela plena aceitação da diversidade e a garantia de matrícula dos alunos que integram o público alvo da educação especial nas instituições regulares de ensino constitui uma problemática para aqueles estudantes aos quais a educação formal historicamente foi destinada. Como dizem Tunes e Bartholo, na citação anterior, incluir consiste em construir respostas educativas com base nas necessidades expressas por cada sujeito.

A temática deste Dossiê surgiu da atuação das organizadoras na Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) que ratificou o que já era de conhecimento: urge que pesquisemos e publiquemos mais sobre a inclusão e diversidade no ensino superior. Isso se deve, decerto, por ser um fenômeno recente, já que o aumento das matrículas dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no ensino superior vem aumentando nos últimos dez anos. Entretanto, é conveniente questionar se a aparente falta de interesse dos professores do magistério superior acerca do tema tem relação com a pouca quantidade de estudos e publicações nesse nível de educação.

Com o intuito fomentar a discussão em torno da temática, o presente Dossiê apresenta nove artigos que enfocam diferentes aspectos, que poderão suscitar importantes reflexões para reconfiguração de políticas e práticas. São eixos discursivos diversos, tais como a formação docente e a inclusão, com base na extensão universitária; a diversidade e a inclusão no ensino superior, a partir de um estudo sobre o posicionamento de mercado de IES privadas; a inclusão de alunos com deficiência no contexto do ensino remoto. Por conseguinte, o Dossiê apresenta estudos mais específicos, como um relato de triagem envolvendo altas habilidades ou superdotação do tipo criativa; desafios e possibilidades de novos caminhos para a inclusão a partir dos estudos da neuropsicopedagogia, além de um relato sobre o uso do ditado contextualizado como ferramenta pedagógica para alfabetização dos alunos com dislexia. Também apresenta uma discussão relacionada à educação na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino técnico e superior e uma análise das matrizes curriculares de cursos de pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, esperamos contribuir para a divulgação de ações e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesta área e incentivar que mais pesquisadores se debrucem sobre o tema. Muitos são os desafios que a educação básica continua a enfrentar, mesmo com mais 30 anos de experiências, e, mesmo com a compreensão de que o ingresso no ensino superior ainda é conquista de uma minoria de alunos com deficiências e transtornos, são incontáveis os impedimentos a serem superados pelas faculdades e universidades. Assim, discutir, divulgar casos bem sucedidos, apresentar reflexões e repensar as práticas e políticas inclusivas é imprescindível para a efetivação da inclusão no ensino superior.

Aproveitem a leitura!

Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida¹

Profa. Kátia Regina Lopes Costa Freire²

¹ Doutora em Educação e professora efetiva do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior de Caicó - CERES, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É vice líder do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Inclusão- GPCAI e coordena a linha de pesquisa Inclusão Escolar e Criatividade na Perspectiva da Teoria da Subjetividade. Pesquisa temas relacionados à educação, formação de profissionais da educação e práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. É presidente da Comissão Permanente de Inclusão do CERES.

² Doutora em Educação e professora efetiva da UFRN, no Departamento de Educação do CERES. Líder do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Inclusão- GPCAI/CNPq e coordenadora da linha Práticas, saberes e formação docente para contextos inclusivos. Pesquisadora nas áreas: história da infância e da educação, educação em ambientes prisionais e processos de ensino e aprendizagem na Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Representante docente da CPIA/CERES.

Editorial

Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

*“Nosso papel não será falar ao povo
sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele,
mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.*

Paulo Freire

Dialogar com o *outro* é uma condição para a nossa própria existência enquanto sujeitos. Sem isso, nos tornaríamos apenas uma casca oca sem conteúdo, pois tudo o que somos é composto por cada momento, conversa, olhar, toque e todos os tipos de interação que temos em nossa vida. Há pouco tempo, saímos de um período sombrio no qual setores da educação no Brasil tentaram limitar esse diálogo com o *outro* que é diferente. Isso ficou claro quando a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, da rede privada, entrou com uma ação¹ contra a obrigatoriedade do oferecimento de serviço educacional aos alunos com deficiência definida pela Lei 13.146. Porém, o Supremo Tribunal Federal indeferiu esse pedido e confirmou a imprescindibilidade do atendimento à alunos com deficiência em escolas particulares².

Na contramão dessa lei, recentemente, um governo que se proclamava defensor da família, em vários momentos, ministros e o próprio presidente da república afirmaram que as pessoas com deficiência atrapalham os alunos e que a inclusão “nivela” os estudantes por baixo, e por isso deveriam estar separadas, e sem usar um eufemismo, elas deveriam ser segregadas³. Com essa ideologia, tentaram ressuscitar a educação especial com o intuito de retirar os alunos com deficiência das escolas, isso provavelmente por servir aos interesses do capitalismo.

Sabemos que a educação inclusiva não é barata, é preciso contratar para cada sala de aula em que houver alunos inclusos: cuidadores, intérpretes, equipamento para salas de recursos multifuncionais. Na escola especial se coloca uma dezena de alunos em uma única sala de aula

¹ Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/escolas-privadas-vaao-stf-contrain-obrigacao-de-ter-alunos-com-deficiencia/> Acesso em 21 de Jan. 2023

² Disponível em <https://www.conjur.com.br/2016-jun-09/stf-confirma-lei-obriga-escolas-atender-alunos-deficiencia> Acesso em 21 de Jan. 2023

³ Disponível em:

1- <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>

2 - <https://www.terra.com.br/nos/ministro-interino-da-educacao-defendeu-politica-que-segrega-estudantes-com-deficiencia,60bd611f7141a876ab9fcdd4057ea302ksorkvdm.html>

3 - <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4898782-bolsonaro-diz-ser-favoravel-a-separar-alunos-inteligentes-de-atrasados.html> Acesso em 21 de Jan. 2023

para ser atendido por um professor, e isso significa menos gastos. Mas a que custo social? Será que devemos novamente abrir as portas para ideologias que pregam a separação dos que são diferentes?

Esse dossiê traz, em sua totalidade, trabalhos que procuram romper com uma ideologia segregacionista e promover o diálogo com as diferenças, pois não podemos privar os estudantes de conviver com toda a diversidade humana, sob pena de mutilar a sua formação enquanto sujeitos. Desse modo, entendemos que com a separação não há diálogo, nada se constrói, pois precisamos do outro, de estar juntos em comunhão para poder chegar a algo novo e assim assumir a responsabilidade especial de conviver com os que são diferentes de nós.

Boa leitura!

Me. Ronny Diogenes de Menezes

Editor

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: O PAPEL DA EXTENSÃO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
SERIDÓ-RN**

**FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN: EL PAPEL DE LA EXTENSIÓN
EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LA RED PÚBLICA DE
SERIDÓ-RN**

**TEACHER EDUCATION AND INCLUSION: THE ROLE OF EXTENSION IN
THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN THE PUBLIC
NETWORK OF SERIDÓ-RN**

Ana Clara de Medeiros Dantas¹
Daniele Pereira Brandão²
Kátia Regina Lopes Costa Freire³

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões acerca dos resultados da oferta de um Curso de Extensão durante os meses de maio a outubro de 2021, voltado aos professores e gestores da região do Seridó-RN, acerca do ensino e avaliação dos alunos com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. A necessidade desta formação deu-se após resultados de Pesquisas de Iniciação Científica que apontaram a carência de cursos na área como um dos maiores entraves a inclusão destes alunos. Com a concretização desta ação, surgiu a necessidade de analisar os possíveis impactos nas práticas pedagógicas dos docentes participantes, e, assim, foram aplicados questionários *on line*, com este objetivo. As análises dos relatos dos docentes apontaram para resultados positivos em suas práticas com os alunos com transtornos de aprendizagem, enfatizando a importância do papel da Universidade na formação continuada de professores.

Palavras-chave: Extensão. Ensino Superior. Formação docente. Inclusão.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones sobre los resultados de la oferta de un Curso de Extensión durante los meses de mayo a octubre de 2021, dirigido a docentes y directivos de la región de Seridó-RN, sobre la enseñanza y evaluación de alumnos con Trastornos y Dificultades de Aprendizaje. La necesidad de esta formación surgió luego de los resultados de la Investigación de Iniciación Científica que señalaron la falta de cursos en el área como uno de los mayores obstáculos para la inclusión de estos estudiantes. Con la realización de esta acción, surgió la necesidad de analizar los posibles impactos en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, por lo que se aplicaron cuestionarios en línea, con este objetivo. El análisis de los relatos de los profesores apuntó resultados positivos en sus prácticas con alumnos con trastornos de aprendizaje, destacando la importancia del papel de la Universidad en la formación permanente de los profesores.

¹ Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Bacharel em Ciência e Tecnologia pela UFERSA. Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). clara.dantas.117@ufrn.edu.br.

² Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Centro de Ensino Superior do Seridó/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). daniele.brandao.099@ufrn.edu.br.

³ Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação da UFRN. Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). katia.regina.freire@ufrn.br.

Palabras clave: Extensión. Enseñanza superior. Formación de profesores. Inclusión.

Abstract: This article presents reflections on the results of the offer of an Extension Course during the months of May to October 2021, aimed at teachers and managers in the region of Seridó-RN, about the teaching and evaluation of students with Learning Disorders and Difficulties. The need for this training came after the results of Scientific Initiation Research that pointed out the lack of courses in the area as one of the biggest obstacles to the inclusion of these students. With the completion of this action, the need arose to analyze the possible impacts on the pedagogical practices of the participating teachers, and, thus, online questionnaires were applied, with this objective. The analysis of the professors' reports pointed to positive results in their practices with students with learning disorders, emphasizing the importance of the University's role in the continuing education of professors.

Keywords: Extension. University education. Teacher training. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições trazidas pela formação continuada e os reflexos nas práticas de ensino e avaliativas dos docentes participantes de um curso de extensão, este artigo se embasa em autores como Nóvoa (1999), Tardif e Lessard (2005) nas discussões sobre formação docente e pesquisa em educação e em Rotta *et al.* (2015) e Consenza & Guerra (2011) ao apresentar o tema central do curso ofertado. São abordados, ainda, documentos oficiais sobre a inclusão escolar.

Com relação as pesquisas desenvolvidas na área da educação, Tardif e Lessard (2005, p. 23) afirmam que “o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência são as abstrações”, pesquisas gerais e abstratas que ao analisarem a prática docente, enfatizam sobremaneira conceitos como “didática”, “aprendizagem” ou “cognição”, entretanto, desconsideram os contextos institucionais e sociais, as dificuldades enfrentadas na realidade cotidiana do docente, dentre outros fatores relacionados às suas práticas. Assim, as pesquisas apresentam uma dissociação entre educação e trabalho docente, fazendo referências à escola de forma implícita ou parcial.

Com o intuito de nos aproximarmos da realidade do trabalho docente dos profissionais da educação que atuam em contexto de diversidade, foram desenvolvidas duas pesquisas pelo Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/ UFRN): “Mapeamento das práticas pedagógicas em contextos escolares de diversidade e inclusão: análise realizada em escolas da região do Seridó/RN” em 2020 e “Percepções e concepções acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem: um estudo na rede municipal de ensino de Caicó” em 2021 e 2022. As pesquisas apontaram como maior entrave ao desenvolvimento de práticas inclusivas, a falta de conhecimento

específico acerca do tema, relacionado tanto às formações iniciais dos professores investigados, quanto à carência de cursos de formação continuada sobre a temática.

Neste íterim, foi desenvolvido um projeto de extensão que teve como uma de suas ações a oferta do “Curso de capacitação em Transtornos e Dificuldades de aprendizagem: estratégias de ensino e avaliação”, com carga horária de 60 horas. Este artigo apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida após sete meses de término do curso com o objetivo de verificar se o acesso aos conhecimentos ofertados pela formação apresentou resultado nas práticas pedagógicas dos docentes participantes.

Nóvoa (1999) argumenta que apesar do excesso de discursos em defesa da centralidade da figura do professor, a educação é na verdade marcada pela pobreza de políticas públicas e de formação de professores. Ao abordar a formação inicial e continuada de professores, destaca o papel da Universidade ao endossar a dicotomia teoria/prática e assumir uma postura de “desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes”, ao se assumirem como “autoridades científicas” no campo educativo (p. 05). Diante disso, o curso foi elaborado no sentido de evitarmos uma postura na qual a Universidade figurasse como a detentora dos saberes. A proposta foi de ressignificarmos juntos os saberes sobre a área da inclusão, dando aos professores participantes o protagonismo necessário nesse processo.

Considerando a situação pandêmica, que estava em pleno vigor durante a execução do projeto, o curso foi desenvolvido de maneira remota e, o que inicialmente soou como um possível prejuízo aos participantes, logo se mostrou positivo uma vez que possibilitou a participação de maior número de professores e se estendeu a outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Tocantins e Sergipe. Com isso, as trocas de experiências e de conhecimentos tomaram proporções nacionais.

No que diz respeito ao tema do curso de capacitação, é importante contextualizar a Inclusão escolar e os conceitos que são abordados neste artigo. Inclusão escolar é um conceito amplo que prevê a garantia de acesso, permanência e ascensão aos diferentes níveis de ensino, à uma educação de qualidade, a todos os sujeitos, independente de questões étnicas, religiosas, deficiências ou qualquer fator que o coloque na posição de minoria. No Brasil, convencionou-se associar a Inclusão aos direitos das Pessoas com deficiência, o que o título da Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou. No entanto, os alunos com Transtornos e Dificuldades de



Aprendizagem não possuem deficiência e, assim sendo, estariam de fora do grupo alvo das políticas inclusivas. Para este artigo, utilizaremos o conceito de Necessidades Específicas adotado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em sua política de inclusão e acessibilidade:

aquelas que apresentam em contextos acadêmicos ou profissionais necessidades específicas em consequência de condições, em caráter permanente ou temporário, que, em interface com as diversas barreiras, podem requerer apoio institucional especializado no processo de ensino aprendizagem-avaliação ou no desenvolvimento das atribuições profissionais, a fim de que lhes sejam oportunizadas a equiparação de condições que os levem à expressão plena de seu potencial e de participação. (BRASIL, RESOLUÇÃO 026, CONSUNI/UFRN, 2019).

Assim, compreende-se que a Inclusão escolar consiste na oferta de educação de qualidade a todos, inclusive às pessoas com deficiência, não sendo apenas a garantia do acesso à educação através de legislações específicas, mas sobretudo a promoção plena do desenvolvimento das habilidades e capacidades, respeitando suas limitações, afim de que todos os indivíduos tenham condições de prosseguirem em suas formações.

2. METODOLOGIA

Para melhor compreensão, serão descritas as metodologias adotadas na elaboração e execução do curso de extensão e, posteriormente, a metodologia adotada na pesquisa desenvolvida junto aos professores que participaram do curso.

Para embasamento teórico do curso foram eleitas as contribuições dos psicólogos cognitivistas Lev. S. Vygotsky (1997, 2008, 2017, 2008b) e Reuven Feuerstein (2014), além das concepções da Neuroeducação acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. O curso foi elaborado dentro de uma proposta sócio interacionista, tendo a interação como propulsora da aprendizagem e o protagonismo dos profissionais neste processo.

Para sua execução, contou com a participação de alunos da graduação, pós-graduação, professores do Departamento de Educação e professores da rede pública de ensino que atuam na área da inclusão, que participaram de reuniões semanais, desde o planejamento do curso e mesmo durante os módulos, sempre reavaliando as práticas e refletindo sobre o andamento dos módulos. O curso de 60 horas foi dividido em 6



módulos, cada um contando com três encontros síncronos de 3 horas e 30 minutos, em média. Os módulos e materiais utilizados permanecem disponíveis na plataforma de vídeo, com *lives* que alcançaram mais de 3 mil visualizações.

No que diz respeito a pesquisa realizada após o término do curso, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita maior aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos próprios sujeitos (MINAYO, 1993). Esse tipo de pesquisa “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2006).

Dessa forma, um estudo descritivo permite relacionar dados e fenômenos sociais, discorrendo acerca das contribuições que o curso possa ter trazido às práticas pedagógicas que os professores têm desenvolvido junto aos alunos com Necessidades específicas.

A abordagem qualitativa, de acordo com Gephart (2004), fornece uma narrativa da visão da realidade dos indivíduos, sendo altamente descritiva e amplamente utilizada nos estudos das áreas de humanas. Ela ainda dá uma ênfase aos detalhes situacionais, permitindo uma boa descrição dos processos (GEPHART, 2004).

Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico enviado aos professores que participaram da formação supracitada. O curso contou com 825 inscritos, tendo sido utilizado como critério o envio do questionário aos professores que apresentaram uma frequência igual ou superior a 75% da carga horária total do curso, contabilizando, assim, 356 pessoas, das quais 70 pessoas responderam.

3. FUNDAMENTAÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão educacional das pessoas com deficiência é uma conquista da sociedade contemporânea, que teve o século XX e XXI como palco de mudanças fundamentais para a passagem do conceito de Educação Especial para a Educação Inclusiva. De acordo com Mazzotta:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizam em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil. (MAZZOTTA, 2005, p. 17).



No Brasil, os primeiros passos para o atendimento às pessoas com deficiência consistiram na criação de instituições de Educação Especial, nas quais aquelas permaneciam segregadas da sociedade, sob o discurso de estarem recebendo educação apropriada e por profissionais especializados. Atualmente a Educação Especial consiste numa modalidade de ensino e deve ser ofertada de forma complementar ao ensino regular, não obrigatória, sendo uma forma válida de tratamento diferenciado (discriminação positiva), assegurada pela Constituição Federal de 1988 e por convenções e tratados internacionais. (FÁVERO, 2007).

Se por um lado, a Inclusão da pessoa com deficiência apesar dos avanços legais, ainda permanece distante dos ideais defendidos; por outro, a situação dos alunos com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, é ainda mais delicada. Os avanços legais são tímidos, muitas vezes restritos a decretos estaduais⁴ e, mesmo assim, as escolas privilegiam o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, uma vez que para estes existe normativa federal. Cabe salientar que as condições de oferta do Atendimento Educacional Especializado já não são suficientes para atender aos alunos com deficiência, com salas de recursos fechadas, falta de professores e de recursos.

Para a oferta de um ensino de qualidade, os professores precisam estar preparados e constantemente atualizando seus conhecimentos, sendo este um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases, garantindo em seu artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que os profissionais da educação tenham acesso a cursos e capacitações para aprimorar suas habilidades práticas e teóricas. Desse modo, está disposto que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), informa em seu artigo 27 que a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e 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.”

⁴ No estado do Rio Grande do Norte a resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016 garante o atendimento educacional especializado para alunos com Transtornos de Aprendizagem.



(BRASIL, 2015). Para que isto seja possível, o artigo 28 afirma que cabe ao poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015).

A referida lei também delega ao poder público a obrigação de adotar práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores.

Com relação aos direitos dos alunos com Transtornos de aprendizagem, a Lei Nº 14.254 de novembro de 2021, em seu artigo 1º afirma que o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem e, mais adiante no artigo 5, afirma que os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Assim sendo, as leis em vigência no Brasil, em tese, dão o suporte necessário para que profissionais da educação possam exercer suas atividades com qualidade e dignidade. Entretanto, pesquisas desenvolvidas na região seridoense, como exposto por Brandão e Freire (2021) e Dantas e Freire (2021), demonstram que as necessidades formativas dos professores acerca da temática dos transtornos e dificuldades de aprendizagem não estão sendo atendidas.

Com o intuito de otimizar o entendimento sobre a área, torna-se relevante a compreensão de que os Transtornos de aprendizagem possuem origem neurobiológica, sendo possível serem diagnosticados desde a infância ou na fase adulta, podendo estar presentes em um indivíduo de maneira isolada ou em conjunto. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos mentais (DSM-V) os transtornos específicos da aprendizagem, se caracterizam por déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão e por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática, podendo ocorrer em pessoas com altas habilidades. “Para todas as pessoas,



o transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam das habilidades, inclusive no desempenho profissional.” (DSM-V, 2014, p. 32).

Ademais, é necessário salientar que é importante que haja a mediação por múltiplos profissionais especializados para o diagnóstico e intervenções adequadas para o melhor desenvolvimento dos indivíduos com necessidades específicas. Nesse sentido, Rotta *et al.* (2015), afirma que:

[...] é necessária uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, para que se possa entender a criança como um ser global, e não dividida em pequenas situações que serão, cada uma, avaliadas e tratadas ao mesmo tempo e de forma isolada. Dependendo da situação, devem fazer parte dessa equipe, nas combinações necessárias: pedagogo, pediatra, neuropediatra, psicólogo, psiquiatra infantil, fonoaudiólogo, otorrinolaringologista, oftalmologista, educador especial, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e assistente social. (ROTTA *et al.* 2015, p. 101).

Enquanto isso, as dificuldades de aprendizagem se relacionam com diversas causas externas ao indivíduo, uma vez que, se originam das interações entre as pessoas e com o meio. Consenza e Guerra (2011) especificam que essas questões advêm de muitos fatores, tais como: socioeconômico que impõem a restrição de acesso a livros e outros meios de informações, falta de ambiente e qualidade de estímulo para a aprendizagem e até falta “de acesso às experiências sensoriais, motoras e sociais que são fundamentais para o adequado funcionamento e para a reorganização de seu sistema nervoso. (CONSENZA & GUERRA, 2011, p.131).

Diante da compreensão da importância do tema e tendo como justificativa os dados levantados nas pesquisas desenvolvidas que demonstraram que cerca de 80% dos participantes da pesquisa declararam não se sentirem preparados para atuar com alunos que apresentem Transtornos e Dificuldades de aprendizagem (DANTAS; FREIRE, 2021), foi elaborado o curso de extensão. Dada a relevância do tema e característica da pesquisa, optou-se por investigar após a conclusão do curso, os resultados e possíveis contribuições desta experiência nas práticas dos docentes participantes. Quando questionados sobre se o curso teria apresentado contribuição positiva em sua formação profissional, 100% dos participantes afirmaram que sim, o que demonstra o quanto são necessárias ações neste sentido, pois levando em conta a quantidade de pessoas que avaliaram tal contribuição, a aprovação unânime da atividade ratifica a importância destas ações aos professores.

Nessa perspectiva, também se questionou como os participantes julgavam suas práticas antes e depois da ação de extensão. E com exceção de três pessoas que se abstiveram de responder, o retorno, de modo geral, foi positivo, uma vez que, comentários como “aprendi muito”, “tive minha prática totalmente revista”, “está cada vez melhor, consigo compreender melhor meu aluno e auxiliá-lo em seu desenvolvimento” e “com melhoras positivas” puderam ser observadas com frequência.

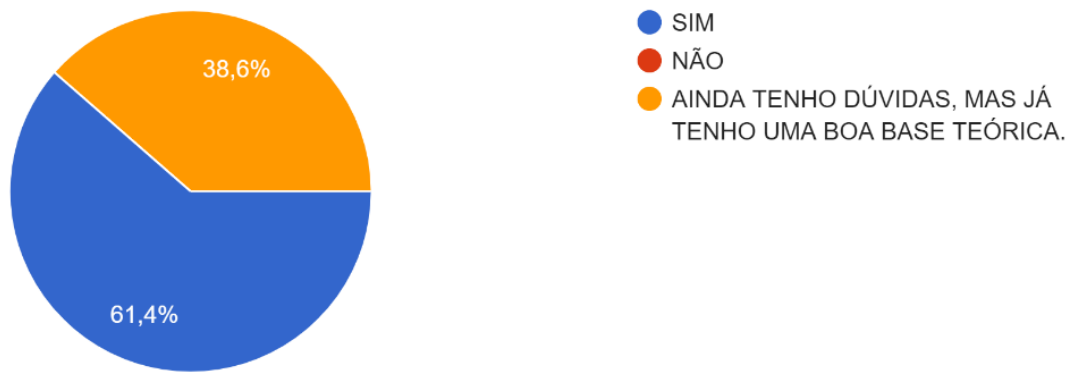
Desse modo, era preciso investigar as transformações ocasionadas pela oportunidade de formação oferecida, averiguando se houveram mudanças significativas no exercício profissional dos participantes, tendo em vista os temas abordados durante o curso e que,

[...] pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. (NUNES, 2001, p.20).

À vista disso, os participantes responderam se, diante da capacitação, suas práticas de ensino e de avaliação se modificaram e se sim, em que sentido isso aconteceu. Para esse questionamento, 4 (quatro) pessoas, o que equivale a 5,71% dos pesquisados, responderam que o curso foi indiferente para suas práticas, justificando esse posicionamento por não atuarem diretamente com alunos com Transtornos e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, os demais (94,29%) mencionaram a ocorrência de mudanças substanciais em suas práticas. Os relatos fazem alusão ao refinamento de suas práticas, reformulação de métodos avaliativos, escolha de melhores estratégias para abordar os alunos, e conseqüentemente possibilitando uma maior confiança para sua prática docente.

Independentemente dos retornos positivos, ainda foi possível identificar um certo receio e insegurança sobre trabalhar com alunos que apresentam Transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Ao serem questionados se, após o curso, se sentiam mais preparados para trabalhar com estes estudantes, as respostas encontram-se demonstradas no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Profissionais que, após o curso, sentem-se melhor preparados para atuar com alunos com Transtornos e dificuldades de aprendizagem



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Com efeito, mais de 60% dos participantes se posicionaram de modo afirmativo sobre a conjectura feita fazendo o contraponto com os 70% dos consultados, antes da ação de extensão, que afirmaram não terem um embasamento teórico suficiente para trabalhar com estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem. Apesar de que as pesquisas antes e após o curso tiveram níveis de repercussão diferentes, nota-se por meio dos resultados coletados, que a extensão foi capaz de impactar positivamente aqueles que dela participaram.

Outrossim, é perceptível, no Gráfico 1, que algumas pessoas (38,6%) ainda têm ressalvas quanto a trabalhar com o público em questão, permitindo inferir que há espaço para melhorias, e, portanto, demonstram preocupar-se com o seu fazer docente. Assim como Paulo Freire (2019), esses profissionais motivam uma reflexão sobre a importância de constantemente repensarem suas práticas de ontem e de hoje para melhorar as do futuro.

Mediante as observações do retorno destes profissionais, pode-se perceber a assimilação considerável das temáticas ofertadas no projeto de extensão por estes participantes, além de demonstrar que ocorreu uma maior conscientização sobre a importância das intervenções a serem realizadas com os indivíduos que apresentam tais características específicas.

As análises feitas anteriormente, corroboram com o que foi posto acerca da importância da ação de extensão ofertada, que está em consonância com o que prevê o Art. 2º do capítulo I das disposições iniciais da resolução Nº 006/2022 - CONSEPE, de 26 de abril de 2022, que regulamenta estas atividades no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sendo posto que,

A Extensão Universitária é uma atividade que se integra à matriz curricular e à pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre a instituição de ensino superior e os setores da sociedade por meio da produção e da troca do conhecimento. (BRASIL, CONSEPE/UFRN, 2022).

Ademais, de acordo com as análises, o projeto de extensão, no intuito de propor um curso de formação continuada acessível e gratuito, foi capaz de impactar positivamente os participantes da iniciativa, causando transformações nas suas metodologias de ensino e na compreensão sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem, proporcionando repercussões no processo formativo desses alunos, e consequentemente melhorando a qualidade de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente, este artigo faz referência a projeto de extensão que proporcionou um curso de capacitação visando a melhoria das intervenções pedagógicas de docentes da região do Seridó, propondo diálogos entre as teorias e práticas desenvolvidas, visando o atendimento aos alunos com Transtornos e Dificuldades de aprendizagem.

Para a escrita se considerou as pesquisas de Iniciação científica, mencionadas anteriormente, realizadas antes e após a oferta da ação de extensão. Diante do que foi exposto, foi possível compreender os impactos e as transformações ocasionadas pelo projeto e a importância de mais ações que extrapolem os muros da universidade e alcancem os profissionais da rede básica de ensino.

Com base nos resultados obtidos anteriormente ao curso, notou-se uma necessidade formativa acerca do tema dos Transtornos e dificuldades de aprendizagem na região do Seridó norterriograndense. Esse déficit ocasionava insegurança e equívocos quanto à atuação docente direcionada ao público em questão. Após a capacitação, mais de 60% dos consultados demonstraram sentir maior confiança e aptidão para ensinar e avaliar os seus alunos, reverberando na importância de haver mais oportunidades formativas para esses profissionais, estando, portanto, em concordância com as leis e políticas públicas em vigência.

No tocante às mudanças ocasionadas nas práticas dos profissionais que tiveram frequência igual ou superior a 75% no curso, os resultados observados ratificam que houve transformações significativas no fazer metodológico dos contribuintes da



pesquisa. Nesse sentido, 90% dos pesquisados demonstraram que a iniciativa proporcionou o aprimoramento de suas práticas, dando novos horizontes e possibilidades para o exercício de sua profissão.

Tendo em vista a legislação em vigência que versa sobre a disposição do ensino de qualidade, os profissionais da área da educação, para atender ao que está disposto, necessitam de melhores condições de trabalho, salários adequados, reconhecimento da importância do seu ofício, bem como investimentos em seu processo formativo. Levando em conta essa demanda, o projeto de extensão possibilitou uma contribuição pequena, mas significativa para a formação continuada dos professores, atendendo a uma necessidade presente na região.

Em suma, as pesquisas realizadas e o projeto de extensão executado, convergem na imprescindibilidade de mais ações que saiam dos muros da universidade e dialoguem com os profissionais que estão atuando no alicerce da educação, uma vez que, não há na região outras iniciativas que abarquem a temática em tela e apoiem a formação desses educadores.

Posto isso, vale ressaltar que muito já foi conquistado no sentido de ofertar uma educação de qualidade. Porém, as lacunas a serem preenchidas ainda são amplas, para além da universidade e das atividades por esta proporcionadas, tem-se a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas e programas que de fato sanem a carência apresentada pelos professores, alunos e instituições, e que esteja em consonância com o que está descrito na legislação.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Daniele P; FREIRE, Kátia R. L. C. Mapeamento dos alunos com transtornos de aprendizagem matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Caicó-RN. In: **XXXII Congresso de iniciação científica e tecnológica da UFRN**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.**

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114254.htm> Acesso em 17 de ago de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 006/2022 CONSEPE, de 26 de abril de 2022. **Aprova o Regulamento de Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. MEC: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em:<https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/202222615018bb115670789e45fd8e1f64/res0062022-aprova_o_regulamento_de_extenso_da_UFRN-pagina.pdf> acesso em 15 set 2022.

BRASIL. Resolução Nº 026/2019 CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019. **Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. MEC: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em:<https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf> Acesso em 02 ago 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016. **Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370> Acessado em 15 set 2022.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Ana C. M.; FREIRE, Kátia R. L. C. Práticas pedagógicas e avaliativas voltadas aos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem. In: **XXXII Congresso de iniciação científica e tecnológica da UFRN**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

FLETCHER, J. M., LYONS, G. R., FUCHS, L. S., & BARNES, M. A. (2009). **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Artmed Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEPHART, RP (2004). Pesquisa Qualitativa e Academy of Management Journal. **Revista Academy of Management**, v. 47, n. 4, p. 454-462.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

MINAYO, Maria C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 102-108, dez.1999. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/684>> acesso em 15 set 2022.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; DE SOUZA BRIDI, Fabiane. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Artmed Editora, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Submetido em: 19/09/2022

Aceito em:24/10/2022

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO DO TIPO CRIATIVA:
UM RELATO DE TRIAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

**HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS OF THE CREATIVE TYPE: A
REPORT OF SCREENING IN HIGHER EDUCATION**

**ALTAS HABILIDADES O DOTACIONES DE TIPO CREATIVO: UN
INFORME DE TAMIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tatiana de Cassia Nakano¹
Júlia Reis Negreiros²
Isabella Wonsik Cano³
Giovanna Julia Fusaro⁴
Lais Rovina Batagin⁵

Resumo: O presente estudo relata os resultados de um processo de triagem de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) na área criativa. Alunos que cursavam o 5º semestre do curso de graduação em Psicologia, de uma instituição privada, em um total de 124 estudantes, com idades entre 19 e 39 anos (M=21,1 anos; DP=2,61), sendo 101 do sexo feminino e 23 do masculino, participaram da pesquisa. Após a aplicação de um teste de criatividade figural, composto por duas atividades respondidas sob a forma de desenhos, a pontuação total de cada estudante foi calculada, bem como a média e desvio padrão da amostra. A fim de identificar os estudantes que apresentavam indicadores de AH/SD criativa, adotou-se o critério estabelecido na literatura, ou seja, pontuação correspondente a dois desvios padrão acima da média. Cinco estudantes preencheram esse critério, 4% da amostra total. Um segundo critério, desempenho de um desvio padrão acima da média, também foi aplicado, de modo que mais 16 estudantes foram identificados com altas habilidades, além dos cinco já selecionados anteriormente. Os resultados apontaram a presença de universitários com indicadores de AH/SD na área criativa e que, até o presente momento, não haviam sido identificados ao longo de sua trajetória escolar. A recomendação de busca por uma avaliação mais aprofundada será feita aos estudantes, sugerindo-se que pesquisas voltadas à identificação de outros tipos de superdotação possam ser conduzidas na instituição.

Palavras-chave: Criatividade. Universidade. Identificação. Avaliação.

Abstract: Our study examined the results of a screening process for students with giftedness indicators (AH/SD) in the creative area. Participants were 124 students who attended the fifth semester of the graduation course in Psychology at a private institution, aged 19 to 39 years (M=21.1 years, SD=2.61), 101 females and 23 males. As a result of applying a figural creativity test, which consisted of two activities answered through drawings, the total score of each student was calculated. This was also the mean and standard deviation of the sample. To identify

¹Doutora em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tatiananakano@hotmail.com

²Doutoranda em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, junegreiros1@gmail.com

³Graduanda em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, isabella.wc@puccampinas.edu.br

⁴Graduanda em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, giovanna.jf@puccampinas.edu.br

⁵Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, lais.rb@puccampinas.edu.br

As autoras agradecem ao CNPq, Capes, Fapic e Fapesp (processo 2021/06366-3).



students displaying creative AH/SD, a criterion established in the literature was employed, namely a score that corresponds to two standard deviations above the mean. This criterion was met by five students, or 4% of the total sample. A second criterion, performance one standard deviation above the mean, was also applied. This led to the identification of 16 additional students as having high abilities, in addition to those previously identified. According to the results, university students with giftedness indicators were identified in the creative area and had not been recognized during their academic careers. Students will be advised to seek a more detailed assessment, suggesting that further research can be conducted at the institution to identify other types of giftedness.

Keywords: Creativity. College. Identification. Assessment.

Resumen: El presente estudio reporta los resultados de un proceso de selección de estudiantes con indicadores de altas habilidades/superdotación (AH/SD) en el área creativa. Estudiantes que cursaron el 5º semestre de la carrera de Psicología, de institución privada, en un total de 124 estudiantes, con edades entre 19 y 39 años ($M=21,1$ años; $DE=2,61$), de los cuales 101 del sexo femenino y 23 del masculino, participó en la encuesta. Después de aplicar una prueba de creatividad figurativa, que consta de dos actividades respondidas en forma de dibujos, se calculó la puntuación total de cada estudiante, así como la media y la desviación estándar de la muestra. Para identificar a los estudiantes que presentaban indicadores de HA/DS creativos, se adoptó el criterio establecido en la literatura, o sea, un puntaje correspondiente a dos desviaciones estándar por encima de la media. Cinco estudiantes cumplieron con este criterio, el 4% del total de la muestra. También se aplicó un segundo criterio, desempeño de una desviación estándar por encima de la media, por lo que se identificaron 16 estudiantes más con altas capacidades, además de los cinco seleccionados previamente. Los resultados apuntaron para la presencia de universitarios con indicadores AH/DS en el área creativa y que, hasta ahora, no habían sido identificados a lo largo de su trayectoria escolar. Se hará la recomendación de buscar una evaluación más profunda a los estudiantes, sugiriendo que en la institución se pueden realizar investigaciones dirigidas a identificar otros tipos de superdotación.

Palabras clave: Creatividad, Universidad, Identificación, Evaluación.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) são aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2012). Essa concepção multidimensional tem guiado as políticas públicas internacionais e as leis brasileiras, as quais reconhecem essa parcela da população como parte da educação especial, com direito a receberem atendimento diferenciado para que suas habilidades possam ser desenvolvidas (IORIO; CHAVES; ANACHE, 2016).

Segundo estimativas de Organização Mundial de Saúde, as altas habilidades ou superdotação (AH/SD) se manifestam em cerca de 3 a 5% da população (PÉREZ, 2007). Nessa temática, uma das discussões que vem ganhando espaço se refere à inclusão desses alunos no ensino superior, a qual se mostra um desafio (MARQUES; GOMES, 2014). Isso porque, apesar de reconhecer a importância de que a identificação desses



indivíduos ocorra o mais precocemente possível, desde os níveis pré-escolares (DELOU, 2012), o que se vê, no Censo Escolar de 2019, é a presença de somente 0,18% dos estudantes matriculados no ensino superior identificados com AH/SD. Esse número confirma que os dados referentes a esses estudantes são subdimensionados no ensino superior brasileiro (MATOS *et al.*, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96 – BRASIL, 1996), reconhece a existência de estudantes com AH/SD em todos os níveis de ensino, incluindo o superior. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essa modalidade educacional inclui estudantes que apresentam deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Especialmente nas últimas décadas, esforços vêm sendo feitos para a melhoria da área, embora o país ainda enfrente uma série de desafios (WECHSLER; FLEITH; GOMEZ-ARIZAGA, 2017), incluindo o número ainda reduzido de estudantes identificados e atendidos.

Assim, ao serem identificados, tais estudantes deveriam ser cadastrados no censo do Ministério da Educação e receberem atendimento educacional especializado (SHIMITE; SILVA; KOGA, 2021). No entanto, tal direito, previsto em Lei, contrasta com a prática. De acordo com Abrão *et al.* (2019), o cadastro nacional dos estudantes com AH/SD deveria ser usado como base para a execução de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento desse aluno sendo que, mais comumente, a identificação ocorre ao longo da educação básica, sendo que a maior parte dos estudantes universitários nessa condição ingressam no curso sem um diagnóstico e sem acesso a um atendimento específico às suas necessidades (BASSO *et al.*, 2020). É nesse nível educacional que a pesquisa aqui apresentada se foca.

Diversas revisões de pesquisas sobre AH/SD confirmaram um número bastante restrito de trabalhos desenvolvidos nesse nível educacional (MARTINS *et al.*, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2020; PEDRO; MARTINS *et al.*, 2016; PEDRO; OGEDA *et al.*, 2016). Mais comumente, quando a educação especial é investigada no ensino superior, o foco das pesquisas (ARAUJO *et al.*, 2016) e das práticas voltadas ao atendimento (RECH; NEGRINI, 2019) se volta para os estudantes que apresentam deficiências. Desse modo, se verifica que a escassez de programas de atendimento para estudantes universitários com AH/SD no contexto brasileiro (PASIAN, 2021).

Nesse sentido, o que se pode verificar é que quando se trata de superdotação em estudantes universitários, raramente tal questão é discutida na literatura” (BASSO *et al.*, 2020). Isso porque, mais comumente a identificação ocorre em crianças e em níveis educacionais anteriores, apesar do contexto universitário se constituir em uma oportunidade de identificação para aqueles alunos não identificados anteriormente (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Conseqüentemente, estudos voltados à identificação no ensino superior não são frequentes, raramente sendo tal fenômeno investigado em adultos (FREITAS; PÉREZ, 2010).

Se pensarmos as universidades como “lugares onde se produz o conhecimento científico, logo seria natural que as universidades se interessassem pelas pesquisas com sujeitos com altas habilidades e competências extraordinárias” (DELOU, 2012, p. 135). Na prática, entretanto, pouca atenção vem sendo dada a essa parcela de estudantes, de modo que se faz essencial que pesquisadores voltem seu olhar para a identificação e acompanhamento desses universitários. Apesar de respaldada pelas políticas públicas voltadas à inclusão, Delou (2013) ressalta que as universidades não foram preparadas para acolher esse tipo de aluno, sendo que, no entanto, não se pode negar o compromisso institucional a ser assumido, especialmente aqueles voltados à remoção de barreiras advindas do desconhecimento sobre como atender aos interesses e necessidades desse perfil de estudante.

Um exemplo dessa situação foi relatado por Basso *et al.* (2020). De acordo com as autoras, na triagem dos estudantes ingressantes na universidade durante os anos de 2017 e 2018, 76 foram identificados e não tinham recebido nenhum tipo de identificação e acompanhamento anteriormente. Também Matos *et al.* (2021) relatam que, ao revisarem sites de instituições públicas de ensino superior, encontraram somente duas que apresentam programas, núcleos ou laboratórios que atuam em ações de ensino, pesquisa e extensão ligado às AH/SD, a saber, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal do Paraná. A ausência de identificação tem gerado dificuldades de acesso ao atendimento educacional especializado, garantido por lei e discutido a seguir.

1.1 Políticas de inclusão e de direito ao atendimento educacional especializado (AEE)

As políticas públicas voltadas à inclusão dos alunos da educação especial se encontram bem desenvolvidas no Brasil. Como exemplos, podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a qual assegura a inclusão dos alunos da educação especial em escolas regulares através da adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atendimento de suas necessidades e a Lei 13.234/2015 (BRASIL, 2015), a qual determina a identificação, cadastramento e atendimento dos alunos com AH/SD na educação básica e no ensino superior, visando seu pleno desenvolvimento. Tais documentos explicitam a possibilidade de classificação do aluno em qualquer série ou nível escolar, por meio de promoção, progressão, aceleração dos estudos e compactação escolar (GONÇALVES; STOLTZ, 2022).

Tais medidas visam conhecer os potenciais a fim de tais informações possam servir de base para o oferecimento de atendimento educacional especializado e individualizado, além de intervenções (DAI, 2020). Outros propósitos buscam maximizar a participação do aluno na classe regular, potencializar suas habilidades elevadas, expandir o acesso a recursos em sua área de interesse, devendo o AEE ser desenvolvido considerando-se os interesses e habilidades do estudante superdotado de modo a garantir a adequação curricular (PEREIRA, 2014). Os princípios do AEE também incluem a organização de um currículo mais elaborado, complexo e profundo, facilitar o desenvolvimento e aplicação de habilidades diversas, promover uma atitude de busca pelo conhecimento, incentivar a aprendizagem e o autoconhecimento (GAMA, 2014). O atendimento em contraturno escolar também se mostra uma opção e pode ocorrer, por exemplo, em salas de recursos, núcleos especializados de atendimento ou participação em programas específicos para desenvolvimento de seus interesses e atenção às suas necessidades emocionais e sociais (MANI, 2021).

É interessante pensar que, passados tantos anos da criação das políticas nacionais de educação especial, incluindo possibilidades de criação de programas, projetos e alternativas pedagógicas para atender a demanda desses estudantes, a realidade ainda esbarra na dificuldade de identificação desse público (LIMA; MOREIRA, 2018). Segundo as autoras, tal etapa se mostra essencial em todos os níveis sendo que, no ensino superior, a identificação atua de modo a garantir que os estudantes deixem de ser negligenciados e terem seu potencial desperdiçado.

1.2 As políticas de inclusão e assistência de alunos com AH/SD no ensino superior

Com base nesses dados e na percepção da existência de políticas públicas que garantam o atendimento educacional especializado também no ensino superior, podemos ver que a problemática das AH/SD nesse nível educacional ainda se mostra pouco investigada e com diversas possibilidades a serem exploradas. Segundo Pérez (2003), ao ser identificado, o estudante universitário poderia ter acesso a propostas voltadas ao desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades, saindo da invisibilidade. Nesse sentido, mostra-se essencial a estruturação de serviços de orientação acadêmica visando a identificação, apoio e promoção de desenvolvimento de indivíduos superdotados dentre os estudantes universitários (MASCARENHAS; BARCA, 2012). Especialmente em relação ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê.

que o aluno com extraordinário aproveitamento nos estudos, por meio da realização de provas ou outros instrumentos de avaliação, aplicados por uma banca de especialistas, poderá acelerar seus estudos realizando o curso em menor tempo ou, em âmbito da pós-graduação, obter o ingresso no curso de doutorado (SHIMITE *et al.*, 2021, p. 84)

Outra possibilidade, apontada por Delou (2012), envolve o aproveitamento dos potenciais elevados nos programas de iniciação científica, os quais podem auxiliar no fornecimento de boas perspectivas para esses alunos. Além disso, a autora destaca outras possibilidades, envolvendo o oferecimento de atividades de enriquecimento escolar, de participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão, programas voltados ao desenvolvimento de vocações científicas. A aceleração dos estudos através da abreviação da duração dos cursos também se mostra uma possibilidade prevista nas leis brasileiras, apesar de não haver nenhuma orientação acerca dessa prática em cursos de pós-graduação (RANGNI; KOGA, 2019).

É importante esclarecer que um dos primeiros passos envolve a identificação desses alunos visto que, somente após essa etapa se torna possível pensar em propostas e programas para seu atendimento, que possibilitem seu desenvolvimento, evitando possíveis problemas de desajustamento, baixo interesse pelo curso ou falta de motivação (PASIAN, 2021). Entretanto, como não existe um único perfil de superdotado, o qual será determinado pela área em que o alto potencial se faz presente, seu grau, se a superdotação se apresenta de forma isolada ou combinada, a literatura tem recomendado



a utilização de diferentes métodos e técnicas, incluindo entrevistas, observação, análise de produtos, rendimento acadêmico e testes psicológicos (ALENCAR; FLEITH, 2006). No estudo aqui apresentado, o modelo teórico tomado como base é o mesmo adotado nas políticas públicas Brasileiras: o modelo teórico de Renzulli.

Através da Teoria dos Três Anéis, ressalta que a superdotação é o resultado da interação de três fatores, sendo eles: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa, e criatividade (REZULLI, 2018). O primeiro fator, habilidade acima da média, e incluiu tanto a presença de habilidades gerais, como o raciocínio numérico, quanto específicas, como as composições musicais. O segundo fator, compromisso com a tarefa, representa a motivação, perseverança e dedicação à uma tarefa. Por fim, o fator da criatividade engloba a curiosidade, a inovação e o interesse em desafios (REZULLI, 2012).

A pesquisa aqui relatada focou-se na identificação de um tipo específico de AH/SD, aquela em que um alto nível de criatividade se faz presente. Desse modo, apesar de presente como característica em diversos perfis de superdotação, a criatividade elevada predomina nos indivíduos que apresentam o tipo de superdotação produtivo-criativa (REIS *et al.*, 2020).

No modelo de Renzulli, tomado como base para a elaboração das políticas públicas brasileiras, esse tipo é chamado de superdotação criativo-produtiva, caracterizando-se pelo desenvolvimento soluções e produtos originais (REZULLI, 2004). Nesse tipo de superdotação a pessoa é levada a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, apresentando interesse de realizar atividades que apresentam relevância pessoal, ou seja, o que faz sentido, o que as interessam e aguça sua curiosidade (SHIMITE *et al.*, 2021). Sabatella (2008) apresenta outras características, tais como capacidade de resolver problemas de forma diferente, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade de ideias.

A criatividade tem sido definida, nas concepções mais atuais, como a interação entre aptidão, processo e ambiente, por meio da qual um indivíduo gera um produto que é percebido como novo e útil, dentro de um contexto social (PLUCKER; BEGHETTO; DAW, 2004). Ao considerar essa característica como uma das possíveis áreas de manifestação das AH/SD, estamos nos baseando na ideia ampliada desse fenômeno (ANGELA; CATERINA, 2020), contribuindo ainda para que a associação exclusiva da superdotação à um único tipo, no caso, presença de uma alta habilidade relacionada à



área intelectual ou acadêmica seja revista. Isso porque, mostra-se um desafio a inclusão da criatividade nos processos de identificação das AH/SD (RIGDLEY; RUBENSTEIN; FINCH, 2020).

Diante do exposto, o presente estudo visou realizar uma triagem de estudantes universitários do curso de Psicologia de uma instituição particular localizada no interior do Estado de São Paulo, visando identificar aqueles que apresentavam sinais indicadores de AH/SD do tipo criativa.

2. MÉTODO

Alunos que cursavam o 5º semestre de um curso de graduação em Psicologia de uma instituição privada, em um total de 124 estudantes, com idades entre 19 e 39 anos ($M=21,1$ anos; $DP=2,61$), sendo 101 do sexo feminino (81,5%) participaram da pesquisa. A amostra respondeu a um teste de criatividade figural, composto por duas atividades, nas quais são fornecidos estímulos incompletos, os quais devem ser respondidos sob a forma de desenhos.

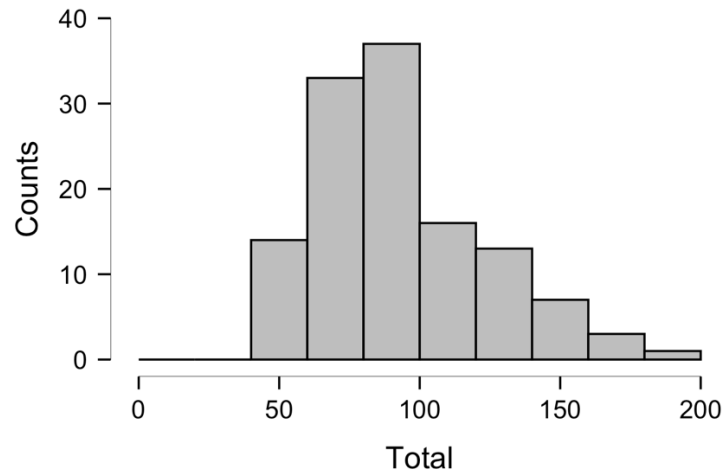
A avaliação de cada resposta é realizada em relação à treze características criativas, as quais são posteriormente agrupadas, dando origem a quatro fatores (aspectos cognitivos, aspectos emocionais, aspectos externos e enriquecimento de ideias), além de uma pontuação total, resultante da soma dos fatores. Isoladamente, os fatores permitem compreender melhor as características que se encontram melhor desenvolvidas e aquelas que podem ser estimuladas. Já a pontuação total fornece uma estimativa do potencial criativo do examinando.

Desse modo, a pontuação total de cada estudante foi calculada, bem como a média e desvio padrão da amostra. Comumente o critério adotado para determinar se um indivíduo apresenta potencial elevado a ponto de caracterizar uma superdotação é um desempenho igual ou acima de 2 desvios padrões em testes padronizados. Tal critério foi adotado no presente estudo.

3. RESULTADOS

A estimativa da estatística descritiva da amostra indicou que a pontuação média na medida total do instrumento foi de 93,6 pontos e desvio padrão de 29,3 pontos. A distribuição dos resultados da amostra pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1. Distribuição da pontuação total no teste de criatividade.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A fim de identificar os estudantes que apresentavam sinais indicadores de superdotação criativa, adotou-se o critério estabelecido na literatura, no caso, uma pontuação total de 152 pontos no teste ($M + 2DP$). Desse modo, cinco estudantes preencheram esse critério, cerca de 4% da amostra total, o qual se encontra dentro do intervalo estimado pela Organização Mundial de Saúde (3 a 5%). A média de idade dos alunos é de 22,6 anos, sendo dois do gênero feminino e três do masculino.

Quadro 1: Perfil dos estudantes com indicadores de AH/SD criativa.

Pontuação Total	Idade	Sexo
170	21	F
179	23	M
161	23	M
159	23	M
158	20	F

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Como forma de melhor explorar os dados, um segundo critério foi aplicado, envolvendo um resultado superior à média em 1 DP ($M + 1 DP$), de modo a caracterizar uma alta habilidade. Ou seja, resultado igual ou superior a 123 pontos. Por meio desse



procedimento, mais 16 estudantes foram identificados, além dos cinco já selecionados pelo critério anterior. Dentre estes, a média de idade é de 21,8 anos, sendo 13 do gênero feminino e 3 do masculino. A descrição do perfil dos estudantes é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos estudantes com indicadores de alta habilidade criativa

Pontuação Total	Idade	Sexo
127	20	M
127	20	F
132	20	F
135	20	F
141	20	F
128	20	F
130	23	F
141	20	F
140	21	F
143	19	M
150	35	F
133	20	F
139	22	F
134	23	F
144	23	M
149	23	F

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Se considerarmos a idade dos dois grupos (M=22,6 anos; M=21,8 anos), veremos que ela se aproxima da média de idade da amostra (M=21,1 anos), sendo importante destacar a presença de uma estudante mais velha, de 35 anos, na segunda amostra. Em relação ao gênero, vemos, na primeira amostra, predominância de estudantes do gênero masculino (60,0%) e, na segunda, do gênero feminino (81,2%). É importante destacar, no entanto, que o perfil dos alunos desse curso é predominantemente feminino.

4. DISCUSSÃO

Apesar da tendência histórica das AH/SD se marcar por um interesse mais intenso na superdotação intelectual, ou seja, aquela em que um nível elevado de inteligência se faz presente no indivíduo (STRICKER et al., 2019), outros aspectos, além dos cognitivos, têm sido valorizados (JONES et al., 2016). Dentro desse modelo, a criatividade tem recebido destaque, visto que tal construto vem contribuindo, de maneira importante, para o olhar ampliado da AH/SD (ANGELA; CATERINA, 2020; LUBART; BARBOT; BESANÇON, 2019; SORRENTINO, 2019). Foi dentro dessa concepção que o presente estudo foi pensado de modo a realizar uma triagem de potenciais elevados na área da criatividade no ensino superior.

Os resultados indicaram a presença de estudantes com sinais indicadores de altas habilidades ou superdotação na área criativa e que, até o presente momento, não haviam sido identificados ao longo de sua trajetória escolar. Tal situação confirma a revisão de literatura realizada sobre a necessidade de maior investimento nesse nível educacional. Desse modo, a percepção de Matos *et al.* (2021) expressa bem a situação atual:

É urgente que as universidades brasileiras criem núcleos e/ou unidades de apoio educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação, que colaborem na identificação desses estudantes e de suas especificidades educacionais, assim como incentivem a promoção de informação e formação, sobretudo, de seus professores nesta área. A invisibilidade e a falta de políticas e práticas educacionais destinadas a esses estudantes é uma forma de destituí-los de seus direitos e necessitam serem revertidas por princípios inclusivos (p. 211).

Preocupação semelhante é apresentada por Pasion (2021) ao afirmar a necessidade de se investir em políticas e programas para que as universidades brasileiras sejam preparadas para identificar, capacitar seus profissionais e, principalmente, saber atuar de forma adequada junto aos alunos com AH/SD, desenvolvendo programas para esse público específico. Dentre as sugestões elaboradas pela autora, podemos destacar: aceleração curricular, oferecimento de disciplinas da pós-graduação para alunos identificados que ainda se encontram na graduação, aceleração do aluno após avaliação criteriosa de uma banca avaliadora, inclusive visualizando a possibilidade de ingresso em mestrado e doutorado direto, prática comum em contextos internacionais, mas ainda pouco difundida no Brasil.

Especialmente em relação a superdotação criativa, Nakano et al. (2020) destacam que, por desconhecimento, as características associadas a esse construto podem não ser identificadas e estimuladas, dificultando a inclusão desses indivíduos em programas de atendimento. Além disso, Pasian (2021) ressalta a importância da aplicação de questionários e acompanhamento desses alunos, procedimentos que podem ajudar a detectar problemas emocionais e comportamentais e encaminhamento a atendimento de profissionais especializados, caso necessário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação da presença de estudantes no nível superior que não haviam sido valorizados pelo potencial criativo elevado aponta para uma parcela de indivíduos que deixam de receber atendimento especializado devido a ausência de procedimentos voltados à identificação das altas habilidades/superdotação. Tal situação marca os diferentes níveis educacionais brasileiros, apesar das políticas públicas existentes no país em relação à educação especial. É no sentido de chamar a atenção para esse quadro que o presente estudo, de caráter exploratório, foi conduzido.

Almeja-se que os resultados aqui apresentados possam encorajar a condução de novas pesquisas na temática abordada, bem como chamar a atenção para as AH/SD no ensino superior, ainda pouco focado pelos pesquisadores. Convém, no entanto, indicar algumas limitações, as quais exigem cautela na generalização dos dados. A primeira delas diz respeito à amostra, em número reduzido, limitada a um único curso superior, em uma única instituição e de ensino privado. Em segundo lugar, deve ser citada a identificação de um único tipo de superdotação, no caso, a relacionada a um desempenho elevado em criatividade. Tais variáveis podem ter exercido influência nos achados aqui relatados, de modo que pesquisas futuras são recomendadas, a fim de que resultados mais amplos possam servir de base para a adoção de práticas regulares de identificação e atendimento nas instituições de ensino superior. Especialmente, é importante que um trabalho de esclarecimento seja feito junto aos docentes que atuam nesse nível educacional, no sentido de familiarizá-los acerca dos principais indicadores de AH/SD, a fim de que estes profissionais possam atuar como um primeiro filtro na indicação de alunos para um processo de identificação. Somente assim os potenciais poderão ser mais bem aproveitados, não só pelo indivíduo, mas, também, pelas organizações e pelo país, limitando a perda de talentos para outros países.



Para além dessa iniciativa, um trabalho institucional também se faz importante, a fim de que as universidades possam planejar formas de atender a esse público em suas necessidades especiais, visto que a maior parte delas tem se preocupado em oferecer acessibilidade aos estudantes da educação especial, mas pensando somente nos que apresentam algum tipo de deficiência ou limitação.

Perante essas recomendações e os resultados do estudo, as pesquisadoras pretendem oferecer uma devolutiva a coordenação do curso, bem como aos alunos identificados com indicadores, recomendando uma avaliação mais aprofundada, a qual poderá confirmar ou não o quadro. Além disso, pretende-se utilizar procedimentos semelhantes para identificar outros tipos de potenciais, podendo, inclusive, ampliar a triagem para outros cursos caso haja interesse por parte da instituição.

6. REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. L.; SANTOS, M. H.; GUENTHER, Z. C.; FERNANDES, P. T. Educação inclusiva para alunos com dotação e talento: perspectiva do Censo Escolar 2019. *In: VAZZOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades: saúde, esporte e sociedade*. Vol. 2. Cultura Acadêmica: 2019, p. 83-102.

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola no desenvolvimento do talento criativo. *In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação e pais e professores*. Artmed, 2007, p. 151-162.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2006.

ANGELA, F. R.; CATERINA, B. Creativity, emotional intelligence, and coping style in intellectually gifted adults. **Current Psychology**, v. 2, p. 1-7, 2020.

ARAÚJO, D. A. C.; ARAÚJO, C. C. C.; ARAÚJO, E. L. Educação especial no ensino superior: contribuições e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 1, p. 503-515, 2016.

BASSO, E.; RIECHI, T. I. J. S.; MOREIRA, L. C.; VEIGA, E. C. Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

BRASIL. **Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação**. Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação, 2012. Disponível em:
https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CláudiaGri boski.pdf

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Juruá, 2012, p. 129-142.

DAI, D. Y. Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. **Psychology in the Schools**, p. 1-14, 2020.

DELOU, C. M. C. Transtorno de Asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. S. L. **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Juruá, 2013, p. 95-108.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e currículo. In VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWTZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Editora Papirus. p. 389-410, 2014.

IORIO, N. M.; CHAVES, F. F.; ANACHE, A. A. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 413-428, 2016.

JONES, D. E.; GREENBERG, M.; CROWLEY, M. How Children's Social Behaviors Relate to Success in Adulthood. **The WERA Educational Journal**, v. 8, n. 2, p. 27-33, 2016.

LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. O professor frente à identificação do estudante com altas habilidades/superdotação na universidade. In VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Juruá Editora, p. 271-286, 2018.

LUBART, T.; BARBOT, B.; BESANÇON, M. Creative Potential: assessment issues and the EPoc Battery/Potential creative: temas de evaluación y batería EPoc. **Studies in Psychology**, v. 40, n. 3, p. 540-562, 2019.

MANI, E. M. J. O trabalho da sala de recursos e sua interlocução com o professor da sala de aula regular. In RONDINI, C. A.; REIS, V. L. **Altas habilidades/superdotação – instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Editora CRV, p. 57-78, 2021.



MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, 2014.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. (2016). Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016.

MASCARENHAS, S.; BARCA, A. Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro: analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. **Revista AMAzônica**, v. 10, n. 3, p. 280-301, 2012.

MATOS, D. M.; MOREIRA, L. C.; KUHN, C. Jovens superdotados na educação superior: um desafio para docência. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 198-214, 2021.

NAKANO, T. C.; GOMES, L. B.; ZAIA, P., SPADARI, G. F.; MIRANDA, M. A., PINTO, M. M. S. Avaliação da criatividade no contexto das altas habilidades/superdotação: evidências de validade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 835-854, 2020.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-7, 2020.

PASIAN, M. S. Development of methodologies for identification and monitoring gifted undergraduate students. *In: SciELO Preprints*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2658>. Acesso em 07/07/2022.

PEDRO, K. M.; MARTINS, B. A.; SILVA, R. C.; OGEDA, C. M. M. Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 72, n. 1, p. 9-30, 2016.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. C.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 135-139, 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. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Papirus Editora. p. 373-388, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n.22, p.45-59, 2003.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011.



RANGNI, R. A.; KOGA, F. O. altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas: o caso de João. In VAZZOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade**. Vol. 2. Cultura Acadêmica. p. 103-124, 2019.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p.485-498, 2019.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, XXVII, n. 1, p. 75 –131, 2004.

RENZULLI, J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica de quatro partes. In A. M. R. VIRGOLIM (Org.), **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Editora Juruá, 2018, p. 19-42.

RIDGLEY, L. M.; RUBENSTEIN, L. D.; FINCH, W. H. Issues and opportunities when using rating scales to identify creatively gifted students: Applying an IRT approach. **Gifted and Talented International**, v. 34, n. 1-2, p. 6-18, 2020.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Editora Ibpex, 2008.

SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R.; KOGA, F. O. Altas habilidades ou superdotação e educação superior: um estudo de caso. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 81-99, 2021.

SORRENTINO, C. Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. **Universal Journal of Educational Research**, v. 7, n. 2, p. 556-562, 2019.

GONÇALVES, P.; STOLTZ, T. **Altas habilidades ou superdotação: teorias, identificação, avaliação e atendimento na escola e na família**. Juruá Editora, 2022.

WECHSLER, S. M.; FLEITH, D. S.; GOMEZ-ARIZAGA, M. P. The scenario of gifted education in Brazil. **Cogent Education**, v. 4, n. 1.

Submetido em: 01/12/2022

Aceitado em: 12/01/2023

**A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE
O POSICIONAMENTO DE MERCADO DE IES PRIVADAS A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS**

**DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO
SOBRE EL POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO DE LAS IES PRIVADAS
DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS EDUCATIVOS**

**DIVERSITY AND INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON THE
POSITION IN THE MARKET OF PRIVATE SCHOOLS OF MANAGERS**

Maurício Pereira Barros¹

Resumo

As pautas sobre diversidade e inclusão permeiam as discussões contemporâneas fortalecendo os debates sobre o combate à desigualdade social e educacional, além de evidenciar o papel das organizações na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, o trabalho visa compreender como as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que adotam abordagem de marketing inclusivo trabalham a promoção de diversidade sobre a percepção dos gestores educacionais e das ações institucionais promovidas para viabilizar o acesso e permanência de grupos minorizados no ensino superior. Para tal, foi utilizada a metodologia de natureza qualitativa, sendo definida como exploratória-descritiva, desenvolvida a partir de seis entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores educacionais e analisada à luz da técnica de análise de conteúdo. Os resultados do estudo demonstram que apesar de as IES privadas compreenderem a necessidade de atuarem como empresas inclusivas e que essa estratégia pode proporcionar vantagem competitiva, a inclusão social e a promoção da diversidade estampadas na publicidade das IES, não refletem em suas ações institucionais, expondo limitações para implementar uma abordagem inclusiva concreta que sustente este posicionamento de mercado.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Ensino Superior. Mercado.

Resumen

Los lineamientos sobre diversidad e inclusión permean las discusiones contemporâneas, fortaleciendo los debates sobre el combate a la desigualdad social y educativa, además de resaltar el papel de las organizaciones en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Neste sentido, o trabalho visa compreender como as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que adotam abordagem de marketing inclusivo trabalham a promoção

¹Mestrando em Educação Cultura e Territórios Semiárido - PPGESA (UNEB). Pós-graduado em Educação Especial e Libras (KURIOS). Pós-graduado em Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação (IFES). Pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACUMINAS). Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (FECR). Pós-graduado em Ciências das Religiões pela (UPROMINAS). Graduado em Pedagogia / com ênfase em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciado em Geografia pela (UNIFAVENE). Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos - RH pela Faculdade Três Marias (FTM).

Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, E-mail: profmauriciobarros2020@gmail.com

de diversidade a partir da percepção dos gestores educacionais e das ações institucionais promovidas para viabilizar o acesso e permanência de grupos minorizados no ensino superior. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa, definida como exploratoria-descriptiva, desarrollada a partir de seis entrevistas semiestructuradas, realizadas a gestores educativos y analizadas a la luz de la técnica de análisis de contenido. Los resultados del estudio muestran que si bien las IES privadas entienden la necesidad de actuar como empresas incluyentes y que esta estrategia puede brindar ventajas competitivas, la inclusión social y la promoción de la diversidad estampadas en la publicidad de las IES, no se reflejan en su accionar institucional, exponiendo limitaciones a la implementar un enfoque inclusivo concreto que apoye este posicionamiento en el mercado.

Palabras clave: Diversidad. Inclusión. Enseñanza superior. Mercado.

Abstract

The guidelines on diversity and inclusion permeate contemporary discussions, strengthening debates on combating social and educational inequality, in addition to highlighting the role of organizations in building a more just and egalitarian society. In this sense, the work aims to understand how private Higher Education Institutions (HEIs) that adopt an inclusive marketing approach work to promote diversity based on the perception of educational managers and the institutional actions promoted to enable the access and permanence of minority groups in the University education. To this end, a qualitative methodology was used, being defined as exploratory-descriptive, developed from six semi-structured interviews, carried out with educational managers and analyzed in the light of the content analysis technique. The results of the study show that although private HEIs understand the need to act as inclusive companies and that this strategy can provide competitive advantage, social inclusion and the promotion of diversity stamped on HEI advertising, do not reflect in their institutional actions, exposing limitations to implement a concrete inclusive approach that supports this market positioning.

Keywords: Diversity. Inclusion. University education. Marketplace.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre diversidade é abordado principalmente no âmbito das organizações, no que diz respeito à Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e devido à complexidade e abrangência do tema, encontramos na academia diferentes conceitos que caracterizam a diversidade. Segundo Fleury (2000, p. 20), “há diversos aspectos a serem considerados ao se pensar no que significa diversidade: sexo, idade, grau de instrução, grupo étnico, religião, origem, raça e língua.” Para Cox (1994), a diversidade seria a representação de pessoas que coletivamente compartilham certas normas, valores ou tradições, assumindo diferentes identidades grupais em um sistema social de influência. Desta forma, a sociedade seria dividida em grupos, de forma que o grupo majoritário é composto por membros que historicamente obtiveram vantagens, poder e recursos econômicos em comparação aos membros de grupos minorizados.

O tema Diversidade e Inclusão (D&I) fomenta debates importantes para o desenvolvimento da nossa sociedade, contribuindo para a construção de um mundo mais igualitário. De acordo com Zhang (2020), a diversidade quando associada ao gênero é um fator positivo, uma vez que é vista como indicativo de que a empresa possui valores progressistas, atrelados ao crescimento em longo prazo, de modo a minimizar possíveis riscos, atraindo potenciais investidores. Ademais, estudos mostram que a diversidade nos recursos humanos aumenta a capacidade criativa, otimiza as decisões estratégicas e influencia diretamente a capacidade de inovar quando se desenvolve um ambiente inclusivo, onde a pluralidade e o respeito às diferenças são valores que norteiam a cultura organizacional.

O mundo está passando por um período de grande transformação e os movimentos sociais têm um papel importante nesta mudança, a partir do fato de que as reivindicações destes grupos trazem à tona tendências que influenciam a cultura, despertando um novo olhar para questões estruturais que são historicamente naturalizadas (SCOTT, LEWIS, 2009). Dentre estas questões, podem-se destacar as demandas por equidade de gênero, abordadas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+, e relacionadas ao racismo, que ganharam visibilidade nos últimos anos por meio do movimento Vidas Negras Importam, contra a violência policial direcionada à população negra nos Estados Unidos, repercutindo no mundo inteiro.

O Brasil se destaca mundialmente por ser uma sociedade multirracial, onde a maior parte da população brasileira é composta por mulheres, pretos e pardos, sendo um dos países com maior população negra fora do continente africano (GOMES, 2011, IBGE, 2019) A diversidade se faz presente em todas as esferas, tendo.

Portanto, um papel importante na construção social e econômica do país, se tornando fundamental debater as questões sobre D&I também na área da educação para reduzir a desigualdade presente no ambiente escolar e universitário. Uma vez que quase 80% das vagas no ensino superior são ofertadas pelo setor privado², e que o Estado concede incentivos para que as camadas mais vulneráveis sejam atendidas por instituições particulares, busca-se entender o posicionamento destas Instituições de Ensino Superior (IES) diante dessa tendência, que se mostra a cada dia mais forte a partir de demanda da sociedade por justiça e acesso à educação como meio principal de ascensão social.

² <https://www.folhape.com.br/noticias/brasil/pesquisa-mostra-que-ensino-privado-inclui-mais-alunos-no-ensino-superi/96923/>

As pesquisa do Instituto SEMESP (2020), 44,9% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos corresponde à classe E, e somente 24,7% desses jovens estão matriculados no ensino superior, revelando a urgência de abordar a desigualdade ao acesso no ensino superior e seus desdobramentos. Neste cenário, observa-se que a presença feminina se destaca no ensino superior, onde as mulheres representam 21,5% dos concluintes do ensino superior, contrastando com o percentual de 15,6% dos homens, as estatísticas de gênero apresentadas pelo IBGE (2018).

No entanto, quando os números são analisados a partir da perspectiva racial, é possível se perceber o percentual de mulheres brancas que conseguem concluir o ensino superior é duas a três vezes maior se comparado ao de mulheres pretas e pardas, sendo a situação agravada para os homens que apresentam menor nível de escolaridade. Segundo o IBGE (2018), “o nível de instrução mais baixo dos homens se soma às desigualdades por cor ou raça, tornando essa categoria ou pardos o grupo com os piores resultados educacionais”. A pesquisa mostra ainda as mulheres se destacando em relação ao nível de escolaridade, isso não reflete no mercado de trabalho, onde 60,9% dos cargos gerenciais são ocupados por homens brancos. Esses dados evidenciam a forma como a sociedade brasileira se desenvolveu e chamam a atenção sobre a importância de abordar temas como D&I para combater a desigualdade social.

No âmbito da educação superior privada, percebe-se que devido ao alto nível de exigência para ingressar nas universidades públicas, muitos ainda encontram no ensino privado a melhor forma de conseguir se desenvolver e obter alguma vantagem no mercado de trabalho. Organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização da Nações Unidas (ONU), por meio de suas pesquisas e recomendações, relacionam a educação com o desenvolvimento socioeconômico do país. Os dados disponibilizados por essas organizações chamam a atenção para a inclusão no ensino e a situação crítica na qual o Brasil se encontra, onde menos de 30% dos jovens em idade produtiva frequentam o ensino superior. De acordo com o IBGE (2020), somente 25,5% dos jovens nessa faixa etária frequentavam o ensino superior em 2019, representando um aumento de apenas 1,6% em relação a 2018, esses dados alertam sobre a necessidade de o Estado atuar e se comprometer com o desenvolvimento educacional do país, podendo buscar parcerias junto ao setor privado.

Considerando que o Brasil é um país de contrastes, onde a diversidade é parte fundamental da nossa sociedade e que as IES privadas se posicionam como organizações que

se preocupam com inclusão e a promoção da diversidade, acompanhando uma tendência global pela democratização do acesso à educação, espera-se que as IES exerçam de fato esse papel a partir do desenvolvimento de estratégias para captação e manutenção dos alunos em situação de vulnerabilidade. Portanto, a questão a ser respondida a partir deste trabalho é: Como a adoção do marketing educacional com foco em diversidade e inclusão influencia a segmentação e posicionamento de mercado das IES privadas no Brasil?

Desta forma, o estudo busca analisar como as IES privadas que adotam uma abordagem de marketing inclusiva trabalham o conceito de diversidade a partir da percepção dos gestores educacionais e das ações institucionais promovidas para sustentar esse posicionamento de mercado, a partir da (a) análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis profissionais que atuam no ensino superior, da (b) publicidade e das (c) políticas de inclusão praticadas por diferentes IES de capital privado que possuem representação significativa no Brasil.

Tendo em vista a complexidade do tema D&I e a gama de grupos abordados no conceito de diversidade, este estudo terá como foco as características étnico-raciais, sociais e de gênero. Portanto, serão analisadas as atividades de marketing e as políticas institucionais de incentivo à D&I nos cursos de graduação de IES privadas no Brasil a partir da percepção dos gestores educacionais.

O trabalho foi estruturado em cinco seções, além das referências bibliográficas, sendo: 1. Contextualização do tema e apresentação do problema de pesquisa; 2. Referencial teórico e revisão da literatura utilizada como base para o desenvolvimento e fundamentação do trabalho, contemplando os aspectos inerentes à D&I no ensino superior privado, marketing educacional e perspectiva social, e segmentação e posicionamento de mercado; 3. Bases metodológicas utilizadas e suas aplicações, a partir da coleta de dados e entrevistas semiestruturadas; 4. Análise e discussão dos resultados da pesquisa; E por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais acerca do trabalho realizado.

2.1 Diversidade e Políticas de Inclusão no Ensino Superior Privado

As discussões sobre diversidade e inclusão permeiam a sociedade na contemporaneidade. O tema ganha visibilidade a partir da ascensão política dos movimentos sociais, tendo como principais reivindicações os direitos iguais e acesso aos serviços básicos, dentre eles a educação. Os protestos realizados pelos movimentos feminista, negro e dos

trabalhadores estão diretamente ligados ao destaque do tema D&I, pois foi a partir da luta de movimentos sociais como estes que a sociedade começou a ter um outro olhar para questões como a desigualdade social, subalternidade, colonialismo e exclusão dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. O que estes movimentos afirmam é que as particularidades culturais são inscritas em relações de poder, onde a diferença é tomada como referencial de hierarquização, de normatização, relegando alguns grupos à categoria de uma humanidade menor, um resíduo do modelo ideal fundamentado na tradição etnocêntrica ocidental (SCOTT, LEWIS, 2009, p. 13).

Na academia o tema diversidade é tratado por inúmeros autores, que sugerem determinados tipos de abordagens, demonstrando assim a complexidade e abrangência do tema. Segundo Pereira e Hanashiro (2007), é possível destacar ao menos três linhas de pensamento diferentes que abordam o tema diversidade, sendo estas no que diz respeito à identidade pessoal, social e em relação às diferenças e similaridades dos indivíduos. Outras abordagens também são discutidas na academia e compreendem a diversidade de modo mais abrangente, assim como a vertente de diversidade cultural, onde além das dimensões individuais que podem ser ou não vistas (ex.: idade, gênero, raça, classe social, orientação sexual e necessidades específicas). Diante dessas informações a diversidade pode ser compreendida a partir do comportamento dos grupos inseridos em um mesmo sistema social, sob a perspectiva da sociedade e das organizações, permitindo o debate a respeito das relações de poder em diferentes níveis, onde a cultura se destaca como um fator determinante (COX, BLAKE, 1991; FLEURY, 2000; YANG, 2005; CASTELLS, 2010).

Outra vertente que se estabelece dentro do contexto de diversidade, em sua forma mais ampla, é a gestão da diversidade, sendo essa perspectiva abordada em relação ao aspecto social e da gestão como uma perspectiva antidiscriminatória para promover a equidade e representação dos indivíduos no âmbito das instituições (COX, BLAKE, 1991; YANG, 2005; NKOMO et al., 2019). A gestão da diversidade, neste caso, seria um composto de ações e políticas institucionais de inclusão para que indivíduos de diferentes raças, etnias, gênero e classe social possam se desenvolver e contribuir de maneira efetiva para o crescimento das empresas (COX, BLAKE, 1991; YANG, 2005).

A partir das características que fundamentam a sociedade brasileira, percebemos que mesmo em um país composto majoritariamente por mulheres, negros e pobres, falar sobre a promoção da diversidade e da inclusão social desses sujeitos ainda gera certo “desconforto”, dada a naturalização da desigualdade social em que vivemos. Segundo Henriques (2002, p. 13),

“a persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica, social e política.”

Diversidade e inclusão são temas polêmicos, resultado da polarização sócio política, ascensão do liberalismo e da hegemonia dos grupos dominantes, que resistem para não perder os privilégios concedidos a eles historicamente (BONILLA-SILVA, 2006; CASTELLS, 2010; NKOMO et al., 2019). De acordo com a filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 113):

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto.

Dentro dessa vertente, é possível se fazer um levantamento, a expansão do acesso à educação básica e fundamental teve papel decisivo na melhora da mobilidade. Desigualdade de oportunidades pode ter muitas métricas, uma das mais usadas é a associação da renda do pai com a renda dos filhos.

A contradição presente na sociedade brasileira se estabelece no sentido de negar aspectos críticos e estruturais que prejudicam diretamente o desenvolvimento do país, como a discriminação racial e seus desdobramentos, resultando no mito da democracia racial. “As pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.” (GOMES et al., 2005, p. 46).

No que tange os aspectos relacionados à diversidade e inclusão no ensino superior privado, observamos que as iniciativas sobre o tema são recentes, ganhando visibilidade a partir dos anos 2000 (GOMES, 2011), sendo a democratização do ensino um desafio contínuo. Analisando os avanços realizados no campo da educação, percebemos que o ensino superior privado passou por um período de expansão entre os anos de 1960 e 1970 a partir da implementação de medidas ligadas à agenda neoliberal para privatizar o ensino superior e

angariar investimentos de empresas privadas, tendo em vista a limitação dos recursos públicos para este fim.

O Movimento Negro brasileiro tem um papel fundamental no desenvolvimento das políticas de inclusão no período pós-ditadura militar, uma vez que levanta a discussão sobre a equidade no que diz respeito ao acesso à educação de grupos socialmente segregados, reivindicando políticas educacionais efetivas de inclusão e promoção da diversidade. Gomes (2011, p. 115) argumenta que “ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas.”

Em 2003 é realizada a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, e a Lei nº 10.639/03 passa a determinar a política nacional de educação, garantindo o direito à educação e a valorização das relações étnico-raciais, incluindo na matriz curricular o estudo da história e cultura afro-brasileira no contexto das instituições de ensino públicas e privadas de todo o país (GOMES et al, 2005; GOMES, 2011). Esse é um marco importante na história da educação brasileira e se configura como uma conquista do Movimento Negro na luta antirracista e pela equidade.

Ao analisar como o Brasil tem se desenvolvido em relação à inclusão social da população de baixa renda e dos grupos socialmente segregados, observamos que seguindo o discurso de limitação de recursos e contenção de gastos, o governo brasileiro investe na privatização e nas Parcerias Público-Privadas (PPPs) em detrimento do desenvolvimento da rede pública de ensino, estimulando a expansão de IES privadas por meio da desoneração fiscal e do acesso a crédito estudantil (CHAVES, AMARAL, 2016).

Wainer e Melguizo (2018, p. 3) argumentam que as políticas de inclusão no que diz respeito ao ensino superior podem ser classificadas por três ações, sendo: (I) política de cotas, ou política de ação afirmativa, a partir da reserva de vagas para alunos de grupos minorizados (seja por critério de raça ou social) ;(II) política de bolsas para alunos de grupos desprivilegiados; e (III) política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES particulares.

Ainda no início dos anos 2000, o governo federal apresenta medidas importantes no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior, tendo como principais destaques, no que se refere ao ensino privado, a ampliação do crédito estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda a partir da institucionalização do

Programa Universidade para Todos (ProUni), através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O FIESe ProUni se apresentam como políticas de inclusão com o intuito de promover o acesso e permanência das camadas populares da sociedade no ensino superior, aumentando o número de matrículas em IES privadas. Segundo divulgado pelo Ministério da Educação (MEC, 2019), cerca de 2,47 milhões de estudantes foram atendidos pelo ProUni, sendo 69% como bolsa integral.

2.2 Marketing Educacional e Perspectiva Social

Ao longo do tempo, as definições de marketing foram atualizadas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade. De acordo com a *American Marketing Association* (AMA), entidade de maior prestígio na área de marketing no mundo, a definição de marketing atualizada em 2017 pode ser compreendida como o conjunto de atividades, instituições e processos de criação, comunicação, entrega e de ofertas de troca que possuem valor para consumidores, clientes, parceiros e a sociedade como um todo.

Desta forma, o marketing desenvolvido originalmente para atender as demandas da economia industrial, com foco principal no produto e na distribuição, evolui para o conceito de troca social, com foco no cliente (KOTLER, LEVY, 1969). As empresas começam a perceber que a necessidade do cliente vai além do consumo de produtos e precisam se reinventar para continuarem ativas no mercado. Além disso, muitas acabam desviando da sua função principal, resultando em insatisfação e perda de clientes. De acordo com Kotler e Levy (1969; p. 15) “todas essas ações tendem a gerar frustração nos grupos consumidores. Como resultado, alguns se afastam gradativamente dessas organizações, aceitam a frustração como parte de sua condição e encontram sua satisfação em outro lugar.”

Observamos nas últimas décadas que as escolas tradicionais de pensamento de marketing foram reformuladas para acompanhar as mudanças do comportamento do consumidor na contemporaneidade. (SETH et al., 1988). A configuração da lógica dominante de serviços considera a participação do consumidor no processo de desenvolvimento do produto (VARGO, LUSCH, 2004) e a consolidação de seu papel na cocriação de valor (PRAHALAD et al., 2000), tornando-se fatores essenciais para que a empresa seja bem sucedida estrategicamente. Além da coparticipação na construção e elaboração de produtos e serviços, destaca-se a importância de se considerar os aspectos

sociais e de inclusão, que influenciam diretamente o comportamento na compra e promovem a identificação do usuário com a marca.

No que diz respeito ao marketing educacional, se percebe que os esforços ainda são voltados majoritariamente para a publicidade. Em geral, as estratégias de marketing não são fundamentadas e utilizadas da maneira adequada quando aplicada às questões educacionais, pois as IES continuam trabalhando de forma amadora quando o assunto é marketing (COBRA e BRAGA, 2004). Desta forma, o marketing educacional tem como principal funcionalidade criar estratégias para adequar e transformar o conceito de consumidor em aluno, preservando assim o sentido da educação para a sociedade. Conforme abordado por Kotler e Fox (1994), o marketing se destaca por uma perspectiva social, onde as instituições tem o papel de mapear as necessidades e desejos do seu público-alvo e promover uma adaptação para que seja possível não só atender às expectativas, mas também atender aos interesses a longo prazo dos clientes e da sociedade, além de promover o bem-estar.

Tendo em vista o processo de “comoditização³” da educação a nível mundial, e a complexidade do tema, é importante que as estratégias de marketing educacional estimulem o aprendizado e não o consumo propriamente dito, pois quando o aluno se coloca na posição de consumidor, o resultado pode ser negativo para a dinâmica do ensino e para a IES de forma geral (MOLESWORTH, SCULLION, NIXON, 2010). Desta forma, observa-se que a relação de consumo entre as IES e os alunos é evidenciada pela imagem projetada por estas instituições e pela competição em relação aos concorrentes. Essa prática fomenta a ideia da comercialização do ensino superior, no qual o aluno assume o papel de cliente, e o modelo acadêmico tradicional se transforma em ferramentas e técnicas de gestão, replicando a realidade das empresas particulares (MOLESWORTH, CULLION, NIXON, 2010).

Em relação às práticas de consumo, destaca-se ainda, que a evolução do comportamento do consumidor e a exaltação da liberdade humana na construção da identidade do indivíduo, justificam a ascensão de grupos sociais antes marginalizados pela sociedade. Conforme apresentado por Cova e Cova (2002, p. 596) por meio do conceito de “tribalização” da sociedade, através do qual “as pessoas que finalmente

³ Comoditização (ou comodificação) é a transformação de bens e serviços (ou coisas que podem não ser normalmente percebidos como bens e serviços) em um commodity. O entendimento marxista de commodity é distinto do significado de commodity na teoria econômica geral.

conseguiram se libertar das restrições sociais estão avançando em um movimento inverso para recompor seu universo social.”

Esse movimento foi identificado pelo mercado como uma oportunidade para direcionar os negócios para determinados grupos que desejam mais do que serem atendidos de forma diferenciada. Esses grupos apresentam uma demanda ainda mais específica, desejando ser de fato representados pelas marcas, e exigem que as organizações se posicionem frente às questões sociais de interesse.

Nesse sentido, surge o marketing social, podendo ser identificado hoje como marketing de diversidade, ambos dentro do conceito do *Macromarketing* (BARTELS, JENKINS, 1977), voltado para os aspectos sociais e interesses dos grupos minorizados e discriminados historicamente. Como forma de as empresas promoverem a inclusão social, demonstrando solidariedade e empatia para com seu público-alvo e com as causas sociais que eles defendem.

Sarkar e Kotler (2018) argumentam que essa é uma característica que vem crescendo ao longo dos anos em decorrência de um mundo altamente polarizado, onde o consumidor espera que as marcas, de forma geral, se posicionem e contribuam para a solução dos problemas emergentes a nossa sociedade e que não são resolvidos pelo poder público. No entanto, o marketing com foco na diversidade é uma teoria recente e complexa, por tanto carece de autores que tratem o tema em profundidade, além de ser perceptível o fato de as organizações não conseguem lidar com o assunto corretamente. Tratando-se de diversidade, a desinformação e estigma presentes em campanhas publicitárias, por exemplo, ainda são comuns, impactando negativamente o consumidor e a reputação da marca.

2.3 Estratégia de Segmentação e Posicionamento de Mercado

Peter e Donnelly (2014) conceituam a segmentação tradicional como dividir o mercado em grupos de acordo com as preferências e hábitos de consumo dos indivíduos, sendo caracterizada por um processo realizado em duas etapas principais, a macro e micro segmentação. De acordo com o modelo tridimensional (ABELL, 1980), a macro segmentação possibilita o isolamento de macro segmentos a partir do (a) Agrupamento de potenciais candidatos (quem); (b) identificação das necessidades e funções desejadas (o que); e (c)

tecnologia e processos a serem desenvolvidos para elaborar uma oferta diferenciada no mercado (como).

Na primeira fase, cada organização seleciona um ou mais segmentos onde desejam atuar e a escolha poderá categorizar a organização como especialista em produzir e ofertar um determinado produto no mercado, criando diversas funcionalidades para um determinado segmento; especialista por desenvolver soluções de mercado, apresentando grande oferta de soluções tecnológicas produzidas para atender a um público com necessidades específicas; ou empresa voltada para a indústria, com funcionalidades e tecnologias para atender a diversos grupos de clientes (LAMBIN, 1998).

A segunda fase seria caracterizada pela micro segmentação, que pode ser realizada por critérios indiretos, baseado nos aspectos geográficos, sóciodemográficos e psicográficos ou a partir do critério direto, de acordo com o entendimento do comportamento do consumidor, relação do consumidor com a marca, lealdade, necessidades, atitudes e percepção de valor (KOTLER, ARMSTRONG, 2010 e PETER, DONNELLY, 2014).

Desta forma, a macro e micro segmentação permitem isolar determinados grupos de consumidores de acordo com as preferências e comportamento de consumo, porém, outras condições adicionais são imprescindíveis no processo de segmentação (LAMBIN, 1998; KERIN et al., 2006; KOTLER, ARMSTRONG, 2010), como: diferenciação, quantificação, relevância, exaustividade e estabilidade.

A partir da segmentação, a empresa entra no estágio de definição do público-alvo e define o segmento em que irá atuar. Segundo Kotler e Armstrong (2010), o segmento selecionado deve ser atrativo, o número de concorrentes atuantes no segmento deve ser limitado, e a empresa deve dispor de recursos suficientes para concorrer no segmento definido. De acordo com o levantamento das referências que norteiam os princípios de segmentação e posicionamento de mercado, as IES podem definir as estratégias que melhor se encaixem aos seus perfis. A definição do público-alvo contribui para um posicionamento de mercado adequado e sustentável, de modo que a missão e visão da empresa sejam precisas. Ademais, somente a partir da segmentação de mercado que as atividades de marketing podem ser elaboradas, uma vez que é necessário definir quem deve ser impactado por cada ação promovida.

3. METODOLOGIA

A pesquisa pode ser definida como exploratória, tendo em vista a abordagem de um tema ainda pouco estudado, tornando possível o esclarecimento e o desenvolvimento de conceitos, e descritiva, uma vez que busca estudar as características de um grupo ou fenômeno (GIL, 2008). Desta forma, a pesquisa possui caráter qualitativo, uma vez que o objetivo neste caso é compreender o fenômeno a ser explorado, e que não pode ser explicado meramente a partir da quantificação e levantamento de dados estatísticos, demandando uma investigação minuciosa, baseada no subjetivismo das relações humanas e significados atribuídos a uma determinada realidade (CRESWELL, 2010).

Como principais fontes de informação e análise para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados o material das entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais e aspectos bibliográficos para construção do referencial teórico, buscando dar veracidade aos fatos, pesquisa de campo para possibilitar a verificação empírica e levantamento dos dados necessários para a fundamentação da pesquisa.

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada como instrumento metodológico para analisar, categorizar e interpretar os dados brutos, a partir de um processo de desconstrução para construção do conhecimento, com base na codificação dos constructos e hermenêutica controlada, que viabilizará a inferência dos resultados através da interpretação dos dados coletados em forma de comunicação dos agentes envolvidos para além do não dito (BARDIN, 2011).

Em relação à coleta de dados, utilizou-se como estratégia principal, as entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais por meio de videoconferência, para obter as impressões destes profissionais acerca de como as IES privadas tem trabalhado as políticas de D&I, e o marketing institucional. Nesta fase, foram observadas as características principais do campo de estudo e peculiaridades de cada IES, no que diz respeito ao seu posicionamento de mercado, análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, caso tenha comitê de diversidade instituído, como este tem funcionado.

Para viabilizar o estudo, a localização geográfica foi determinada de forma intencional, uma vez que as IES representadas neste estudo apresentam unidades físicas na região Sudeste, dada a possibilidade de maior interação entre a pesquisadora e o campo, levando em consideração o acesso à estas IES, por meio do contato com os gestores educacionais que aceitaram participar da pesquisa. Observa-se que a maioria das IES conta com unidades físicas em diversos estados, porém foi realizado contato diretamente com os representantes das unidades localizadas no Rio de Janeiro, com exceção da IES Beta, que

possui unidade física somente no Espírito Santo. Com o intuito de preservar a identidade das IES selecionadas, os nomes originais foram substituídos por pseudônimos, sendo: Alfa, Beta, Delta, Gama, Sigma e Ômega.

Foi utilizada a seleção intencional dos entrevistados, a partir de técnicas não probabilísticas, no qual “os indivíduos são selecionados de acordo com critérios julgados relevantes para um objeto particular de investigação estabelecido indutivamente” (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 22). Segundo Creswell (2010), a seleção intencional dos participantes ou dos locais seria a melhor forma de ajudar o pesquisador a entender o problema de pesquisa. O público-alvo das entrevistas pode ser definido amplamente pela categoria de gestores educacionais, sendo considerados os profissionais da área de marketing, diretores acadêmicos e de pesquisa, coordenadores de cursos, participantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e professores membros do Núcleo Docente (NDP). De acordo com o perfil dos indivíduos selecionados, pode-se observar que houve balanceamento em relação ao gênero, sendo três homens e três mulheres, e a média de idade dos entrevistados é de 49 anos. Os entrevistados tiveram a identidade preservada, seguindo o critério de anonimidade, sendo indicados por números. Os profissionais que ocupam estas posições participam ativamente das decisões estratégicas das IES privadas, podendo informar os principais aspectos sobre o posicionamento de mercado, políticas institucionais e como as IES tem abordado as questões relacionadas à D&I.

Para determinar o número de entrevistados foi utilizado critérios *ex-post*, com base nas respostas obtidas, dado que por se tratar de seleção intencional e não probabilística, “não existem instrumentos matemáticos ou lógicos de delimitação prévia do ponto de saturação e, por consequência, do número de observações requerido” (THIRY-CHERQUES, 2009, p.23).

4. DISCUSSÃO

4.1 Análise dos Resultados

A partir da pesquisa de campo e análise do material das entrevistas, foi possível identificar quatro categorias de análise, que se destacaram como principais resultados em termos de relevância, exibindo múltiplas perspectivas dos indivíduos, com base em citações específicas (CRESWELL, 2010), são elas: agenda propositiva”, “atividades de marketing”, “conscientização e valorização da diversidade e “treinamento e capacitação”.

A categoria “agenda propositiva” permite identificar as propostas percebidas durante as entrevistas com os gestores educacionais, que tratam D&I a sob uma nova perspectiva,

caracterizada pela mudança e o desenvolvimento de ações para tornar as IES mais inclusivas, a ponto de promover uma transformação social.

Em geral, os gestores educacionais percebem a deficiência na comunicação com os alunos e atuam para minimizar os possíveis danos, principalmente em relação à inclusão e a promoção da diversidade no ensino privado. Tendo em vista as características e complexidade da sociedade brasileira, é importante compreender como as IES tem se posicionado no que diz respeito a esse tema que tem sido abordado no mundo todo.

Neste sentido, as IES analisadas demonstraram que precisam se desenvolver no que diz respeito às políticas de inclusão, reavaliando o posicionamento de mercado, de modo que a elitização no ensino superior não se perpetue, abrindo espaço para um ambiente educacional democrático e inclusivo. O marketing é uma ferramenta fundamental para impulsionar essa mudança, uma vez que apresenta perspectiva social, indo além da comercialização, com intuito de trazer benefícios à sociedade (KOTLER, FOX, 1994).

Urge mencionar que não serão divulgados os nomes dos/as participantes, cujas referências, por questões de comprometimento com a ética, serão feitas através de referências fictícias como “*Lente 140⁴*”. Durante as entrevistas, foi percebido que as ações realizadas pelas IES no sentido de promover a D&I se caracterizam muitas vezes em programar eventos, palestras, produção de material e cursos livres, mas ainda há ausência de políticas concretas que permitam de fato o ingresso de grupos segregados em cursos de graduação. Conforme percebido na entrevistada da Lente 4:

A gente precisa ser mais ativista, a gente precisa trabalhar mais empatia, então não podemos só achar que gente é uma instituição *premium*, que obviamente quase não tem negro, e a gente está fazendo o certo porque a gente está fazendo uma semana de workshops. E o que a gente faz nos outros 365 dias do ano? Então, acho que a gente tem que ter essa humildade também de trabalhar ao contrário (ENTREVISTADA Lente 4, ÔMEGA).

O gestor relata em sua fala que entende o papel social da IES, mas que enfrentam dificuldade em implementar políticas concretas, principalmente em relação à D&I, que exige o entendimento de questões multifacetadas e complexas, demandando a reestruturação da cultura organizacional para se adaptarem a essa mudança. O entrevistado Lente 2 se pronunciou sobre essa questão da seguinte forma:

⁴ A opção pela expressão “Lente” se deu em razão do fato de a palavra ocupar o mesmo campo semântico dos termos “professor” e “docente”, logo faz referência imediata aos sujeitos que exercem o magistério (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2021, on-line).

Nós temos um princípio que é o seguinte: nós sabemos que nós transformamos a sociedade a partir da educação, então nós estamos cientes desse papel, nós estamos sempre muito atentos quanto a isso, fazendo um trabalho que é de fato contínuo e com a equipe inteira. (ENTREVISTADO Lente 2, SIGMA).

Com base na análise das entrevistas e do levantamento da publicidade das IES analisadas, é possível inferir que há uma abordagem de certa forma inclusiva a partir de campanhas desenvolvidas com viés social, de integração de diversos perfis, que se diferenciam por características étnicos-raciais, sociais e de gênero. No entanto, é necessário desenvolver uma agenda propositiva de marketing, no sentido de reavaliar a estratégia, representando as ações institucionais e integrando o departamento de marketing com outros setores da organização para que seja possível desenvolver um relacionamento com os alunos e acompanhá-los durante a sua trajetória no ensino superior de forma adequada. Esta seria uma forma viável de promover a inclusão e diminuir a evasão escolar, além de atuar proativamente para resolver possíveis insatisfações ou dificuldades apresentadas pelos alunos.

A categoria “atividades de marketing” compreende o conjunto de práticas realizadas estrategicamente para promover as IES, apresentando a forma como desejam ser percebidas e a quem se destinam. Essas atividades são pautadas em um determinado posicionamento, que segmenta o mercado de acordo com o perfil, preferências e necessidades dos alunos que as instituições buscam conquistar e fidelizar, utilizando técnicas que as diferenciam, para atrair a atenção do público-alvo (ABELL, 1980; COBRA, BRAGA, 2004; PETER, DONNELLY, 2014).

Neste sentido, foi realizada a análise do posicionamento de mercado e segmentação das IES observadas, com o objetivo de compreender quais são as estratégias de marketing utilizadas e como são implementadas. Ademais, buscou-se avaliar se o posicionamento de mercado condiz com as ações institucionais realizadas pela as IES, considerando a forma com que estas se projetam no mercado a partir da publicidade.

De modo geral, percebe-se que as IES apostam em campanhas publicitárias, em sua maioria a nível nacional e que sejam capazes de engajar emocionalmente o público. Desta forma, o marketing parece ainda ser restrito a esse tipo de promoção, tendo um viés mais publicitário, focado na divulgação por meio das mídias sociais, predominantemente no Instagram. No decorrer das entrevistas, os gestores comentaram sobre as campanhas realizadas e como utilizam essa ferramenta.

Com base na análise das campanhas, se percebe o momento de transição no qual as IES têm passado, aderindo ao conceito de marketing social, com um viés humanizado (BARTELS, JENKINS, 1977). No entanto, quando são mostradas nas redes sociais as imagens ou publicações dos alunos em sala de aula e/ou das atividades complementares realizadas fora da unidade de ensino, entende-se que o público de interesse de parte das IES privadas continua sendo os jovens brancos, representando as classes sociais de maior poder aquisitivo, que dominam outros idiomas e possuem recursos para cumprir as atividades extracurriculares recomendadas. Este aspecto foi percebido principalmente nas IES mais elitizadas, como Alfa, Beta e Ômega.

Por outro lado, as IES Delta, Gama e Sigma apresentam uma segmentação de mercado focada nas classes populares e no jovem que já está inserido no mercado de trabalho e busca qualificação profissional. A comunicação, especificamente da Gama e Sigma nas redes sociais, é voltada para os depoimentos de alunos que relatam a conquista de poder frequentar um curso superior, expondo os desafios vencidos para conseguir concluir uma graduação.

A gente faz um perfil social, principalmente de inclusão social, atingindo com a localização geográfica (...) Então, existe um estudo, isso eu estou te falando porque foi uma coisa bem recente que a gente recebeu, de perfil populacional social de classe social (...) gente faz um perfil Para que a gente pudesse promover essa inclusão social. (ENTREVISTADA Lente 6, DELTA).

Um dos princípios de marketing em relação à segmentação de mercado, diz respeito a centralizar os esforços em grupos que tragam rentabilidade ao negócio (KOTLER, ARMSTRONG, 2010), mas quando tentamos relacionar esse conceito com o setor de educação privada brasileiro, percebemos que isso é algo relativo e que nem sempre focar em um público restrito pode trazer benefícios, principalmente porque estamos falando de educação, e não de um produto qualquer, que possa ser facilmente comercializável.

Em algumas falas dos entrevistados, foi possível identificar contradição no que diz respeito à segmentação de mercado desejada e o que realmente a IES realiza, sendo possível inferir que algumas IES ainda estão no processo de compreender a mudança do público de interesse, que pode não ser o que foi projetado inicialmente. Além da necessidade de resgatar a sua função social, que tem sido questionada e requisitada pela sociedade.

A fala do Entrevistado Lente 3 esclarece bem essa questão, quando ele diz que: “o público-alvo, vou te falar de estatística, mais ou menos 63%, algo nesse valor, são estudantes

de escolas públicas. A gente pensa que aqui está o rico, mas não, está na UFES, que é a nossa federal”. Quando a perguntado se a IES está prospectando alunos de escolas privadas, mas no final o que se capta são alunos da escola pública, que não são prospectados, o Entrevistado Lente 3 responde: “Isso aí.”

A ideia de que o ensino superior é desenhado para um grupo específico de pessoas (que não representa a realidade brasileira) está estampada na publicidade da grande maioria das IES privadas. Dentre as que foram analisadas nesse estudo, pode-se dizer que 50% das IES buscam se promover como um “produto” *premium*, e a diversidade e inclusão ficam restritas às campanhas publicitárias. Pode ser que as IES tenham alguma política de inclusão estabelecida, mas isso não é amplamente divulgado, prevalecendo muitas vezes somente os aspectos que promovem a elitização do ensino.

A categoria “conscientização e valorização da diversidade” contempla os aspectos que representam o significado e entendimento de inclusão e promoção da diversidade no ensino superior privado, onde serão analisadas as ações realizadas para fomentar a democratização do ensino por meio de práticas inclusivas. Nota-se que a inclusão social e a promoção da diversidade está presente no PDI de todas as IES analisadas, como valores predominantes na constituição dessas instituições.

Assim como nas demais organizações que se consideram inclusivas, D&I tem um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de um ambiente democrático e igualitário, onde haja representatividade, valorização das diferenças e combate a ações discriminatórias, que ferem e invisibilizam pessoas e grupos sociais (COX, BLAKE, 1991; YANG, 2005; NKOMO et al., 2019).

Neste sentido, as IES se comprometem com a sociedade reforçando a sua função social nos estatutos e documentos internos, assumindo um compromisso legítimo com a população, no sentido de atuar proativamente, visando o desenvolvimento socioeconômico do país, apesar de serem empresas privadas, e em sua maioria com fins lucrativos. Portanto, é desejável que as IES pratiquem a gestão da diversidade, tanto no sentido da adequação de suas estruturas organizacionais, quanto no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e manutenção dos alunos. Os gestores educacionais demonstraram compreensão acerca da importância do tema e relataram as suas impressões, baseadas ou não em valores e experiências pessoais.

Eu acredito que uma empresa que contempla a diversidade, ela termina sendo uma empresa mais rica do ponto de vista de ideias, de posicionamento e de possibilidades. Sempre fui um gestor que gostou de liderar pessoas com pensamentos distintos do meu e não aquelas pessoas que têm receio e que querem apenas concordar com aquilo que o gestor diz, eu acho que isso é péssimo para qualquer organização (ENTREVISTADO Lente 2, SIGMA).

Quando se aborda D&I através da perspectiva da gestão da diversidade, como é comumente visto nas organizações contemporâneas, com viés de respeito ao que é diferente e capacitação dos recursos humanos visando a produtividade e criatividade (COX, BLAKE, 1991; YANG, 2005; NKOMO et al., 2019), os gestores demonstram familiaridade e dão exemplos de como isso funciona nas organizações em que atuam.

No entanto, falar sobre D&I por vezes pode parecer delicado, causando certo desconforto devido aos aspectos contraditórios entre o que seria desejável em mundo ideal e o que vivenciamos na prática. Principalmente no contexto brasileiro, onde a desigualdade se faz presente em todos os aspectos, sendo naturalizada por uma sociedade que se enxerga inclusiva e livre de preconceitos, mas que na realidade, estabelece relações sociais e cria oportunidades a partir de critérios étnico-raciais e econômicos (FLEURY, 2000).

Desta forma, foi percebido em alguns momentos durante as entrevistas, que os participantes se sentiam pouco confortáveis para relatar determinadas situações, que pudessem representar alguma contradição, reconhecendo possíveis inadequações relacionadas à D&I e a realidade vivenciada nas IES em que atuam.

Eu quero fazer algumas dinâmicas, com questão racial e eu não consigo porque eu não tenho. Eu tenho turmas 100% brancas. E aí a gente não consegue ter essa troca, olha que loucura, né? Em um país que é minoritariamente branco, né? (ENTREVISTADA Lente 4, ÔMEGA).

Além de abordar questões que remetam ao entendimento do significado de D&I, o roteiro de entrevista buscou abranger as ações institucionais realizadas para promoção da diversidade, de forma a minimizar as limitações existentes e que impedem que as IES sejam de fato inclusivas, mesmo quando essas premissas estão expressas em seus regulamentos e estatutos. Portanto, se D&I é uma característica institucionalizada, precisamos entender o motivo para que as políticas de inclusão não sejam colocadas em prática.

No que diz respeito às políticas públicas de inclusão relacionadas aos programas do governo, como ProUni e FIES, apenas uma das IES analisadas não faz parte do programa,

seguindo uma política própria de inclusão ao ensino superior, com bolsas institucionais, tendo a meritocracia como critério de concessão, conforme consta do PDI da IES.

Por último, a categoria “treinamento e desenvolvimento” abrange as atividades realizadas para capacitar a equipe técnica e corpo docente para lidar com temas relacionados à D&I, além do desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão.

O ensino superior no Brasil é representado majoritariamente por IES privadas, representando mais de 80% das vagas disponíveis. A ascensão do setor privado seguiu a agenda neoliberal do governo, tendo como principal influência, os Estados Unidos, que passou a investir massivamente no modelo de educação executiva, sendo o precursor da mercantilização do ensino, por meio de suas *business schools* (MOLESWORTH, SCULLION, NIXON, 2010). Para Molesworth, Scullion e Nixon (2010), no cenário onde o aluno assume o papel de “cliente”, os processos concebidos para analisar como o aluno avalia o serviço e os processos organizacionais, tornam-se parte integrante da cultura organizacional com base em três ideias fundamentais, sendo, a melhoria contínua, treinamento contínuo da equipe e satisfação do cliente.

Tendo em vista que as IES possuem uma função social pré-estabelecida, que se baseia na inclusão e valorização das diferenças, como instituições democráticas que são, treinamento e capacitação da equipe é parte fundamental da construção de uma cultura organizacional inclusiva. Foi observado durante as entrevistas com os gestores educacionais, que as IES realizam diferentes tipos de treinamentos, mas para algumas, há limitações quando se pergunta sobre treinamentos específicos para questões relacionadas à D&I. Alguns participantes relataram nunca terem visto ou participado de treinamentos para conforme podemos observar no exceto a seguir.

Não tive em momento nenhum no ÔMEGA. Tirando esse episódio que eu mesma propus, não houve outro do meu conhecimento e nem que eu tenha sido convidada a participar (ENTREVISTADA Lente 4, ÔMEGA).

Por outro lado, outras IES estão trabalhando para desenvolver a diversidade no âmbito organizacional de forma estruturada, por meio da capacitação da equipe para lidar com o tema, conforme relatos dos gestores.

Em relação à acessibilidade e ambiente inclusivo nos *campi*, foi percebido que todas as IES analisadas apresentam instalações adaptadas, conforme exigido pelo MEC. A inclusão acontece por meio dos núcleos de apoio pedagógico, que se colocam à disposição dos alunos para atender diversos assuntos e dos próprios gestores educacionais, que buscam conhecer e

interagir com os alunos, para realizar o acompanhamento individual daqueles que apresentam alguma questão relacionada à necessidades específicas.

Sobre os comitês de diversidade, apenas as IES Beta e Ômega relataram não possuir um comitê estruturado para este fim. Infelizmente, não foi possível identificar como esses comitês vem atuando nas outras quatro IES que afirmaram ter comitê de diversidade estruturado.

Eu acho que é uma importância enorme, que eu tenha conhecimento, não temos isso no ÔMEGA, vou até procurar me informar sobre isso, mas acho que não tem. Só de eu achar que não tem já é uma coisa que, eu acho, que acende uma luz, né? Porque deveria ter e se tivesse eu deveria saber. Ainda mais eu sendo professora dessa disciplina (ENTREVISTADA Lente 4, ÔMEGA).

Sobre as políticas de inclusão, percebe-se que há um alinhamento entre o que está sendo proposto e o que conta no PDI. Porém, isso não quer dizer que as políticas são adequadas ou são suficientes para promover a transformação social que as IES propõem. A respeito das políticas de inclusão foram obtidos os seguintes relatos:

Eu não sei te dizer e não conheço. Eu tenho a impressão de que não existe nenhuma política de ação afirmativa nesse sentido. Eu nunca vi, em nenhum processo interno, do qual participei, alguma questão: “não, vamos dar prioridade” ou “temos aqui um número para negros” ou “um número para mulheres”. Nunca vi isso lá (ENTREVISTADA Lente 4, ÔMEGA)

Temos política pra pessoas que sejam pessoas carentes, no Programa SIGMA de gratuidade, mas nada especificamente focado nesse público com essa finalidade especificamente, pelo menos até agora (ENTREVISTADO Lente 2, SIGMA)

Dessa forma, é visto que as políticas de inclusão social existem para garantir a proteção aos cidadãos, fazendo com que tenham acesso aos serviços públicos de transporte, educação, saúde etc. Elas garantem a segurança e a defesa dos direitos, que estão em risco, ao não serem garantidos para toda a população. De modo geral, é utilizado ao fazermos referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência, sejam físicas ou mentais, sofrem tanto nas escolas como também no mercado de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar como as IES privadas que adotam uma abordagem de marketing inclusivo desenvolvem ações institucionais voltadas para a promoção da diversidade,

de modo que a inclusão não esteja somente na publicidade, mas que faça parte da cultura e da realidade dessas empresas, justificando o posicionamento de mercado.

Os temas relacionados à D&I estão em voga, sendo abordados em diferentes esferas, trazendo à tona a necessidade de a sociedade reavaliar seu *modus operandi*

Desta forma, a partir da relevância e atualidade do tema, buscou-se compreender como o marketing educacional com foco em diversidade e inclusão influencia a estratégia de segmentação e posicionamento de mercado das IES privadas, sendo estas, organizações que desempenham papel social significativa para o desenvolvimento do país. A partir da realização das entrevistas com seis gestores, foi possível observar que os gestores valorizam e entendem a importância da D&I no ambiente educacional como ferramenta fundamental para democratização do ensino superior. No entanto, algumas IES demonstraram não adotar políticas inclusivas concretas e viáveis, seja em relação ao ingresso de novos alunos ou no que diz respeito à estrutura organizacional.

Sobre a capacitação destinada à D&I, parte das IES analisadas indicaram que realizam treinamentos voltados para este fim, além de promover eventos, campanhas institucionais e guias para a promoção da diversidade. As demais IES demonstram que ainda não consideram promover ações deste tipo. A polarização política foi um dos argumentos indicados como obstáculo para que as IES se tornem organizações inclusivas.

Ademais, percebeu-se que as IES investem em publicidade com viés social, mas ainda estão no caminho para se tornarem empresas inclusivas. A falta de treinamento específico sobre D&I reflete nas campanhas realizadas pelas IES e impacta na percepção do público de interesse, sendo um ponto a ser reavaliado. Na percepção dos gestores, as IES não estão totalmente preparadas para investir em uma estratégia sólida de marketing inclusivo, devido à inabilidade para tratar o tema de forma correta.

Em relação à percepção das IES privadas acerca do mercado brasileiro e as estratégias de marketing realizadas com o intuito de apresentá-las como organizações inclusivas, foi possível verificar que as IES analisadas tem visões distintas do mercado. Algumas se mostram cientes da alta demanda que se concentra nas camadas populares, sendo composta por jovens, que em muitos casos estão no mercado de trabalho mas não frequentam o ensino superior.

Por outro lado, existem aquelas que estão focadas em uma demanda restrita, representada por jovens que fazem parte das classes de maior poder econômico. Neste caso, a demanda de menor poder econômico não é vista como uma prioridade. Porém, foi possível

perceber que determinadas IES estão segmentando um público, mas acabam atraindo e retendo outro, indicando uma miopia em relação ao mercado em que atua.

As instituições que se mostraram mais acessíveis, realizam eventos, palestras e atuam junto aos alunos do ensino público e determinados grupos da sociedade, desenvolvendo ações informativas e solidárias, visando a qualificação profissional. Estas IES buscam interação com a comunidade e empresas locais, demonstrando engajamento com questões sociais que vão além do marketing tradicional.

Considerando que uma parcela significativa dos jovens brasileiros não frequenta o ensino superior, há oportunidade para as IES privadas crescerem, desde que se adequem às necessidades e características específicas desta demanda.

Portanto, a adoção do marketing inclusivo como forma de promoção da diversidade e valorização das diferenças pode sugerir um reposicionamento por parte das IES, para que as ações institucionais estejam de acordo com suas premissas, construindo aspectos importantes para uma cultura organizacional inclusiva, além de apresentar confiança e credibilidade ao mercado em que atua, podendo atrair investimentos externos. Uma IES inclusiva não apresenta somente benefícios para sociedade, ela tem o poder de crescer à medida que promove o desenvolvimento socioeconômico do país, sendo uma relação proveitosa para os dois lados.

6. REFERÊNCIAS

ABELL, Derek F. **Defining the business: The starting point of strategic planning**. SP. PrenticeHall, 1980.

AMERICAN MARKETING ASSOCIATION (AMA). O processo de inclusão na IES. Disponível em:

<https://www.ama.org/the-definition-of-marketing-what-is-marketing/>. Acesso em: 20 de dez. 2010.

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

ARMSTRONG, Gary. **Principles of marketing**. Pearson education, 2010.

BARTELS, Robert; JENKINS, Roger L. *Macromarketing*. **Journal of Marketing**, v. 41, n. 4, p. 17-20, 1977.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. **Rowman & Littlefield Publishers**, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 339f. 2005.

Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construcao-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 06 jun 2020.

CASTELLS, Manuel. *The information age: economy, society, and culture. 2. The power of identity*. Wiley-Blackwell, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil-o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing educacional**. Marcos Cobra Editora Ltda, 2004.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. 3ª ed. SP. Penso Editora, 2010.

COVA, Bernard; COVA, Veronique. *Tribal marketing*. European journal of marketing, 2002.

COX, Taylor H.; BLAKE, Stacy. *Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness*. Academy of Management Perspectives, v. 5, n. 3, p. 45-56, 1991. *Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice*. Berrett-Koehler Publishers, 1994.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: **experiências de empresas brasileiras**. Revista de Administração de Empresas, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. SP. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: **uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03**, p. 39-62, 2005. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Unesco, 2002.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 20 dez 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 13 nov 2020.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em: 20 dez 2020.

KERIN, Rogers et al. *Marketing*. 8th ed. New York: McGraw-Hill. 2006.

KOTLER, Philip; LEVY, Sidney J. *Broadening the concept of marketing*. **Journal of marketing**, v. 33, n. 1, p. 10-15, 1969.

FOX, Karen FA. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. 1994.

LAMBIN, Jean-Jacques. *Le marketing stratégique: du marketing à l'orientation-marché*. Ediscience international, 1998.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 dez 2020.

MOLESWORTH, Mike; SCULLION, Richard; NIXON, Elizabeth (Ed.). *The marketisation of higher education*. Routledge, 2010.

NKOMO, Stella M. et al. *Diversity at a critical juncture: New theories for a complex phenomenon*. **Academy of Management Review**, v. 44, n. 3, p. 498-517, 2019.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcante; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. **A Gestão da Diversidade: uma Questão de Valorização ou de Dissolução das Diferenças**. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

PETER, Paul; DONNELLY, James. *A Preface to Marketing Management*. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 2014. PORTAL AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 20 dez 2020.

PRAHALAD, Coimbatore K. et al. *Co-opting customer competence*. **Harvard business review**, v. 78, n. 1, p. 79-90, 2000.

PRIBERAM Dicionário. Lente. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/lente>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SARKAR, Christian; KOTLER, Philip. **Brand Activism. From Purpose to Action**. 2018.

SETH et al, A. Value Creation in Acquisitions: A Reexamination of Performance Issues. **Strategic Management Journal**. v. 11, n. 2, p. 99-115, fev. 1998.

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Editora Universitária UFPE, 2009.

Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 15 dez 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing**, Opinião e Mídia, v. 3, p. 20-27: São Paulo, 2009.

VARGO, Stephen L.; LUSCH, Robert F. **Evolving to a new dominant logic for marketing**. **Journal of marketing**, v. 68, n. 1, p. 1-17, 2004.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 12. 2018.

YANG, Yang. *Developing cultural diversity advantage: The impact of diversity management structures*. In: 65th Annual Meeting of the Academy of Management, AOM 2005.

ZHANG, Letian. An institutional approach to gender diversity and firm performance. *Organization Science*, v. 31, n. 2, p. 439-457, 2020.

Submetido em: 29/09/2022

Aceitado em: 12/10/2022

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO: NOTAS SOBRE PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

STUDENTS WITH DISABILITIES IN REMOTE EDUCATION: NOTES ON PRACTICES BUILT ON HIGHER EDUCATION

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: NOTAS SOBRE PRÁCTICAS CONSTRUIDAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Susana Couto Pimentel¹
Theresinha Guimarães Miranda²

Resumo: O ensino remoto emergencial foi uma alternativa educacional encontrada para minimizar os efeitos das medidas de distanciamento social, durante a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid 19, em virtude dos riscos de contágio pelo coronavírus SARS-COV-2. Essa mudança abrupta no meio de realização do ensino, do presencial para o remoto, gerou a necessidade de readequação das instituições com vistas a minimizar danos pedagógicos e garantir qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. As readequações abrangeram aspectos diversos, dentre os quais: disponibilização de ferramentas digitais; ampliação das redes de dados; formação de professores; condições de acessibilidade etc. Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo analisar produções divulgadas em periódicos do Brasil, no último biênio, sobre como os estudantes com deficiência foram incluídos no ensino remoto em cursos de graduação. Como metodologia foi utilizada a revisão de literatura, a partir de publicações divulgadas no Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados indicam, por um lado, um silenciamento acadêmico sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial, sendo encontrados apenas três artigos e, por outro lado, revela uma tendência de investimentos institucionais em recursos digitais acessíveis e pouca ênfase em acessibilidade metodológica no ensino mediado por tecnologias. Ademais, as produções analisadas abordam, majoritariamente, as condições de acessibilidade relativas à deficiência visual e auditiva. O silenciamento sobre essa temática ratifica a invisibilidade vivenciada por esse segmento da população na educação superior, sendo necessário reafirmar o direito de aprender por todos os estudantes e a criação de condições para esse fim.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino remoto. Inclusão. Acessibilidade na educação.

Abstract: Emergency remote education was an educational alternative found to minimize the effects of social distancing measures during the health crisis resulting from the Covid 19 pandemic, due to the risks of contagion by coronavirus SARS-COV-2. This abrupt change in the methods of teaching, from face-to-face to remote, generated the need for readjustment of institutions in order to minimize pedagogical damage and ensure quality in teaching and learning processes. The readjustments covered several aspects, including: availability of digital tools; expansion of data networks; teacher training; accessibility conditions etc. In this regard, this research aimed to analyze productions published in brazilian journals, in the last biennium, about how students with disabilities were included in remote education in undergraduate courses. The methodology used was the literature review, based on publications published in

¹ Doutorado em Educação, Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, scpimentel@ufrb.edu.br.

² Doutorado em Educação, Professora da Universidade Federal da Bahia, tmiranda@ufba.br.



the CAPES Journal Portal. The results indicate, on the one hand, an academic silence on the inclusion of students with disabilities in emergency remote education, being found only three articles and, on the other hand, reveals a trend of institutional investments in accessible digital resources and little emphasis on methodological accessibility in technology-mediated teaching. Moreover, the analyzed productions mainly address the accessibility conditions related to visual and hearing deficiency. The silencing on this theme confirms the invisibility experienced by this segment of the population in higher education, and it is necessary to reaffirm the right to learn by all students and the creation of conditions for this purpose.

Keywords: Higher Education. Remote Education. Inclusion. Accessibility in education.

Resumen: La educación remota de emergencia fue una alternativa educativa encontrada para minimizar los efectos de las medidas de distanciamiento social durante la crisis sanitaria derivada de la pandemia de Covid 19, debido a los riesgos de contagio por coronavirus SARS-COV-2. Este cambio abrupto en los medios de enseñanza, de presencial a remoto, generó la necesidad de reajuste de las instituciones para minimizar el daño pedagógico y garantizar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los reajustes abarcaron varios aspectos, entre ellos: la disponibilidad de herramientas digitales; expansión de las redes de datos; formación del profesorado; condiciones de accesibilidad, etc. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar producciones publicadas en revistas brasileñas, en el último bienio, sobre cómo los estudiantes con discapacidad fueron incluidos en la educación remota en cursos de graduación. La metodología utilizada fue la revisión de la literatura, basada en publicaciones disponibles en el Portal de Revistas CAPES. Los resultados indican, por un lado, un silencio académico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación remota de emergencia, encontrándose solo tres artículos y, por otro lado, revela una tendencia de inversiones institucionales en recursos digitales accesibles y poco énfasis en la accesibilidad metodológica en la enseñanza mediada por tecnología. Además, las producciones analizadas abordan principalmente las condiciones de accesibilidad relacionadas con la discapacidad visual y auditiva. El silenciamiento sobre este tema confirma la invisibilidad experimentada por este segmento de la población en la educación superior. Así que es necesario reafirmar el derecho a aprender de todos los estudiantes y la creación de condiciones para este propósito.

Palabras clave: Educación superior. Educación remota. Inclusión. Accesibilidad en la educación..

1. INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas aprovadas no Brasil nas últimas décadas têm assegurado aos grupos historicamente excluídos o direito de acesso aos diversos níveis de ensino, tornando a educação uma realidade mais alcançável em todos os seus níveis.

Especificamente com relação ao acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior, dados do INEP demonstram que o número de matrículas desse segmento da população tem crescido nos últimos anos. Desde a publicação da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, esse



crescimento tem sido exponencial, embora percentualmente tímido em relação ao total de matrículas.

Se por um lado essa é uma conquista importante dos movimentos de pessoas com deficiência e que, certamente, deve ser celebrada, por outro lado é preciso reconhecer que ainda há muito que se conquistar com relação à permanência, participação e sucesso acadêmico desse segmento da população no ensino superior.

O desafio da permanência desse público nesse nível de ensino tornou-se ainda maior no último biênio, em virtude da crise sanitária, decorrente da pandemia da Covid 19³, que gerou medidas de distanciamento social com vistas a minimizar os riscos de contágio pelo coronavírus SARS-COV-2. Nesse período, as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino (educação básica e superior), foram impelidas, de modo quase que compulsório, a se adequar para a oferta do chamado ensino remoto emergencial.

Entende-se por ensino remoto emergencial a atividade letiva mediada por recursos tecnológicos que pode abranger momentos de aulas síncronas, em tempo real, e assíncronas, a ser realizado em momento oportuno pelo discente. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38), "o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita."

No Brasil, com vistas a normatizar esse processo, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, possibilitou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.” (BRASIL, 2020a). Esse ato ampliou, ainda que temporariamente, o limite estabelecido pela Portaria MEC nº 2.177, de 6 de dezembro de 2019, para que os cursos presenciais de graduação pudessem ofertar 40% da carga horária total por meio da Educação a Distância.

Importante registrar que a Portaria Nº 544/2020 revogou outras quatro Portarias⁴, datadas de março, abril e maio, que tratavam do mesmo assunto, modificando-as em alguns aspectos, a exemplo em relação ao período de autorização do chamado ensino

³ Doença infecciosa, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A Covid 19 é transmitida pela inalação do vírus por meio de contato com pessoa infectada ou através de superfície contaminada. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>).

⁴ Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020; a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; a Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020 e a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.



remoto, previsto inicialmente, na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, para durar 30 dias. Em seu Artigo 1º a Portaria nº 544/2020 amplia esse prazo autorizando, em caráter excepcional, até 31 de dezembro de 2020,

a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. (BRASIL, 2020a).

Ainda em conformidade com o parágrafo 2º do Artigo 1º da referida Portaria, as instituições de Educação Superior deveriam se responsabilizar: (i) por definir os componentes curriculares a serem substituídos, excetuando-se as práticas profissionais de estágios ou que exigissem laboratórios especializados, sendo essas remetidas a observar as Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (ii) por disponibilizar recursos que permitissem ao estudante o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, e (iii) por realizar avaliações enquanto durasse o período da autorização.

Em virtude ainda da situação gerada pela pandemia, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, permitiu que as instituições de Educação Superior ficassem "dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no *caput* e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996" (BRASIL, 2020b).

Assim, de modo emergencial e sem planejamento prévio, as instituições foram instadas a dar continuidade aos seus cursos presenciais contando com a mediação dos recursos tecnológicos. Porém, muitas não se encontravam preparadas para essa alteração, envolvendo todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Ressalte-se que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, ano em que foi iniciado o ensino remoto emergencial, 85,3% dos cursos de graduação no Brasil eram oferecidos pelas universidades na modalidade presencial (BRASIL/INEP, 2022a). Isso, de algum modo, revela condições insipientes para uma mudança tão repentina. Embora se reconheça que ensino remoto e educação a distância sejam processos com diferenças abissais, há que se ponderar que docentes com experiência na educação a distância, possivelmente, estivessem mais preparados para atuar no ensino remoto.

Nesse sentido, a forma abrupta como se deu a modificação no meio de veiculação do ensino, do presencial para o remoto, gerou a necessidade de readequação das



instituições com vistas a minimizar danos pedagógicos e garantir qualidade do ensino. As readequações foram necessárias em diversos aspectos, dentre os quais: (i) disponibilização de ferramentas digitais, (ii) ampliação das redes de dados, (iii) garantia da inclusão digital (iv) formação de professores, envolvendo o uso de plataformas digitais, *design* didático de aulas remotas, dentre outros aspectos.

Com essa nova demanda, os professores foram colocados diante do desafio de produzir videoaulas, ministrar suas aulas por meio de plataformas digitais para os momentos síncronos e a postar atividades para os momentos assíncronos nos chamados ambientes virtuais de aprendizagem. As turmas de estudantes foram, repentinamente, transformadas em comunidades virtuais.

Porém, a forma abrupta com que esse processo aconteceu favoreceu que, em muitos casos, houvesse apenas a transferência do que era feito de forma presencial para o remoto, mantendo-se práticas de ensino baseadas na transmissão, com uso dos recursos tecnológicos apenas de forma instrumental e sem incorporar o *design* didático adequado a uma educação digital em rede. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Ainda considerando-se a perspectiva do açodamento em que foi construída a alternativa do ensino remoto, há que se refletir também sobre a falta de preparo docente e das próprias instituições com relação a construir, de modo acessível, um ambiente *online* de aprendizagem com práticas pedagógicas igualmente acessíveis.

Essa inexperiência institucional acaba sendo reforçada pela própria forma como as instituições e os cursos são avaliados. Segundo Freire, Paiva e Fortes (2020), o próprio sistema de regulação de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) não prevê, no instrumento utilizado para avaliação dos cursos presenciais e a distância, a obrigatoriedade de recursos digitais de acessibilidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para todos os cursos presenciais, apenas para os cursos oferecidos na modalidade a distância ou para aqueles presenciais que possuíam disciplinas oferecidas de forma integral ou parcialmente na modalidade a distância.

Ressalte-se que, de acordo com o Artigo 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, acessibilidade é entendida como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus

sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Observa-se que o conceito de acessibilidade proposto pela legislação envolve também os serviços destinados ao público de pessoas com deficiência. Assim, no campo educacional entende-se que a acessibilidade envolve a garantia de condições para acesso ao conhecimento, de forma autônoma, por pessoa com deficiência ou outra necessidade educacional específica. Sasaki (2009, p. 2) alerta que “se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”. Nesse sentido, Sasaki (2009, p. 1) aponta seis dimensões da acessibilidade, sendo:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Nesse sentido, esta pesquisa traz para o debate a seguinte questão norteadora: o que as produções acadêmicas, divulgadas em periódicos do Brasil no último biênio, abordam sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial em cursos de graduação?

Importante afirmar que a concepção de deficiência assumida neste estudo coaduna-se com o conceito trazido pela Lei 13.146/2015 que entende a deficiência como resultado produzido pela interação da pessoa com algum impedimento, de natureza física, sensorial ou intelectual, com as barreiras do entorno em que vive.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Assim, o foco de uma sociedade inclusiva deve ser na eliminação de barreiras que podem obstruir a participação de um cidadão, com impedimento de qualquer ordem, no contexto no qual está inserido. Portanto, as instituições educacionais de modo geral



e em especial as de Educação Superior precisam se atentar para assegurar condições de acessibilidade aos espaços e ao conhecimento.

2. TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realização desta investigação optou-se pela revisão da literatura, tomando-se como base de dados o Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Entende-se a revisão da literatura como uma forma de pesquisa bibliográfica que identifica e analisa trabalhos produzidos e publicados, por pesquisadores, sobre uma determinada temática, com vistas a responder a uma questão de pesquisa. Dessa forma, embora uma investigação do tipo revisão de literatura trabalhe a partir de dados secundários, isto é, já tratados, essa metodologia contribui para reunir e sistematizar o conhecimento produzido, em um determinado período, acerca de uma temática, revelando principais achados e tendências. Neste estudo, o tipo de literatura buscada foi aquela publicada no formato de artigo em periódico.

Importa ressaltar que o Portal de Periódico da CAPES é um acervo científico virtual que congrega e permite o acesso ao conteúdo de mais de 49 mil periódicos do Brasil e de outros países, além de outros materiais e, dessa forma, busca contribuir para o alcance à informação científica, reduzindo possíveis assimetrias regionais no acesso a novos saberes construídos.

Esta pesquisa foi realizada em três momentos. Numa primeira busca no banco de dados pesquisado, os descritores utilizados para levantamento dos artigos foram: Ensino remoto; Educação Superior, sendo levantados 308 artigos. Com vista a refinar a busca, utilizou-se como descritores: Inclusão; Ensino remoto; Educação Superior, sendo então encontrados 22 artigos.

Como critério de inclusão dos trabalhos a serem analisados foi observado a adequação à temática, devendo a produção abordar aspectos relativos à inclusão de estudantes com deficiência no chamado ensino remoto emergencial em cursos de graduação. Como critérios de exclusão foram utilizados: indisponibilidade do artigo no Portal pesquisado; abordagem de questões relacionadas à pós-graduação, bem como resultados de trabalhos que envolviam aspectos relativos apenas à inclusão digital ou a inclusão na educação superior sem, contudo, mencionar o ensino remoto emergencial.

Após análise dos 22 resumos foram encontrados apenas dois artigos nesse segundo momento que tendiam aos critérios de inclusão. Assim, foi realizada outra busca utilizando-se como descritores: Deficiência; Ensino remoto; Educação Superior, sendo localizados nove trabalhos, dos quais apenas dois tinham relação com a temática investigada. Desses, um repetia a pesquisa anterior e, portanto, apenas um foi considerado nesse terceiro momento.

Tabela 1 – Publicações sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial em cursos de graduação

Descritores	Nº de Publicações	Publicações repetidas	Publicações consideradas	Publicações relacionadas a pesquisa
Inclusão; Ensino remoto; Educação Superior	22	01	21	02
Deficiência; Ensino remoto; Educação Superior	9	06	03	01

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Portal de Periódicos da Capes, 2020 e 2022.

Assim, das 24 publicações analisadas foram selecionados três artigos que abordavam o tema da inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto em cursos de graduação, dois dos quais foram publicados em 2022 e um em 2020. (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto no período 2020-2022

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ANO	ABORDAGEM SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO
GUEDES, Denyse; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco	Acessibilidade no ensino superior na modalidade remota para deficientes visuais: comparação entre Brasil e Portugal	Revista EDaPECI São Cristóvão (SE), v.22, n.1, p. 6-23, jan./abr.2022	Disponibilização de recursos de acessibilidade como condição para inclusão no ensino remoto.
CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Lins NEGRINI, Michele ROOS, Roberta.	Desafios do ensino de telejornalismo em tempos de pandemia: o ensino remoto para pessoas com deficiência.	Eccom 13.25 (2022): 515-24.	A acessibilidade em aulas remotas requer preparo da universidade, formação de equipes de trabalho, disponibilização de equipamentos, internet de qualidade, além do engajamento de todos os atores envolvidos no processo.
FREIRE, André Pimenta;	Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da	Revista brasileira de informática na	A inclusão na educação remota emergencial está relacionada



PAIVA, Débora Maria Barroso;	COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras	educação, 2020, Vol.28, p.956-984	com a capacidade instalada nas IES para apoio/suporte aos estudantes com deficiência.
FORTES, Renata Pontin de Mattos.			

Fonte: Portal de Periódico da CAPES, 2022.

Com base nesses artigos selecionados foi feita uma leitura minuciosa dos resultados das pesquisas, buscando as tendências e ausências no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial.

3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O primeiro artigo, de autoria de Guedes e Almeida (2022, p. 6) teve como objetivo

discutir a acessibilidade no ensino remoto [...] de estudantes do ensino superior com deficiência visual, numa análise comparativa entre Brasil e Portugal, [...] apresentando as facilidades e dificuldades encontradas por essa demanda e a possibilidade e necessidades de mediação a ser exercida entre docente e discente e o uso de ferramentas de tecnologia assistiva.

Para alcance desse intento, como metodologia as autoras utilizaram: a pesquisa bibliográfica de produções acadêmicas, a análise de documentos do Brasil e Portugal e entrevista semiestruturada com quatro discentes com deficiência visual e quatro docentes videntes, sendo metade dos participantes do Brasil e outra metade de Portugal.

Em virtude de a pesquisa ter sido realizada especificamente com estudantes com deficiência visual, as autoras concluíram que o atendimento a esses estudantes foi possível no ensino remoto, pois contavam com o auxílio de *softwares* leitores de tela, a exemplo do “DOSVOX, BR Braille, Braille Creator, Braille Fácil, Dolphin, Jaws, Openbook, Pocket Voice, Slimware Window Bridge, Tecla Fácil, Teclado falado, Virtual Vision, WAT e Windows-Eyes” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 16). Dentre outras ações inclusivas nesse período, destacaram a criação de setores específico nas instituições pesquisadas para suporte aos estudantes com deficiência visual, a exemplo do suporte com audiodescrição de imagens.

As autoras destacaram ainda que muito embora os recursos tecnológicos utilizados (Moodle, Teams, Zoom e Meet) já fossem de conhecimento dos participantes



da pesquisa, eles passaram a ser ferramentas de trabalho e de estudo no período pandêmico, com o compromisso de que fossem utilizadas “num cenário de equidade” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 17), isto é, contando com a audiodescrição de figuras por docente e outros discentes, de modo a garantir, para todos os estudantes, a continuidade dos estudos.

Os discentes com deficiência visual participantes da pesquisa destacaram uma potencialidade do ensino remoto não percebida na forma presencial: a disponibilização em ambiente virtual de aprendizagem do todo o material a ser utilizado nas aulas, otimizando o tempo de estudo; bem como o acesso a vídeos explicativos, sobre assuntos diversos, disponibilizados pelas instituições de educação superior.

Por sua vez, os docentes destacaram que embora tenham vivenciado dificuldades na preparação e disponibilização de material nas plataformas digitais, o maior conhecimento desses recursos permitiu “aprimorar os detalhes do ensino para as pessoas com deficiência visual” (GUEDES; ALMEIDA, 2022, p. 17). Outro destaque feito pelos docentes foi o apoio recebido das instituições de educação superior para utilização dos recursos e ferramentas digitais.

Por fim, as autoras destacaram a falta do contato físico como a maior dificuldade vivenciada por todos os grupos de participantes e concluíram reiterando a importância de recursos tecnológicos adequados para inclusão, bem como de formação para uso dos recursos de tecnologia assistiva por meio das ferramentas utilizadas.

A segunda publicação analisada, de autoria de Cajazeira, Negrini e Roos (2022, p. 296), buscou refletir sobre as dificuldades e soluções encontradas no ensino de telejornalismo, no contexto do ensino remoto, “com foco na observação das metodologias adotadas para proporcionar o aprendizado acessível.”

O estudo foi realizado em três universidades federais brasileiras, sendo duas no Sul do Brasil – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e uma no Nordeste, a Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Dentre as ações de inclusão da UFPEL durante o ensino remoto, os autores destacam a elaboração de “dois documentos gerais e que orientam especificamente a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência auditiva e visual nos sistemas on-line.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 299). O recorte nesses dois tipos de deficiência foi justificado “porque na prática do NAI⁵, foram os [...] que tiveram

⁵ Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI. (Nota das autoras).



maiores desafios no regime remoto, devido as plataformas utilizarem muitos recursos visuais, bem como de comunicação verbal/sonora/linguística nos momentos síncronos.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 299). Dentre as orientações contidas nos referidos documentos encontram-se: (i) manter a câmera ligada por quem está falando, de forma a favorecer a leitura labial por estudantes com deficiência auditiva; (ii) enviar e-mail para a turma reforçando avisos dados nos momentos síncronos; (iii) realizar audiodescrição, em caso de exibição de imagens ou gráficos, para turmas com estudantes com deficiência visual.

Na Unipampa os autores destacaram a realização de articulações envolvendo diferentes Pró-Reitorias e o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NINA) “para fomentar metodologias acessíveis [...], bem como todo e qualquer material produzido, desde slides até vídeos e produtos na plataforma web.” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 300). Para esse fim a universidade desenvolveu “programas de bolsas e de formação em produção de materiais didáticos acessíveis”. (Idem). Além disso, a instituição ofereceu: (i) bolsas de apoio aos discentes, (ii) cursos de formação em parceria com instituições especializadas, (iii) bolsas de ações afirmativas para “planejamento articulado, inclusão digital, monitorias individuais aos estudantes que necessitem de apoio específico; (iv) apoio aos docentes na produção de material pedagógico, informacional e comunicacional acessível”. (Ibidem).

A experiência da UFCA envolveu uma consulta aos “estudantes com deficiência, a fim de verificar as dificuldades nas aulas remotas” (CAJAZEIRA; NEGRINI; ROOS, 2022, p. 302), sendo posteriormente disponibilizado aos estudantes surdos, com fluência em Libras, o acompanhamento, na plataforma digital, de profissional intérprete durante as aulas síncronas, além do acesso às aulas gravadas. Ao discente com deficiência auditiva e TEA, que manifestou preferência por aulas legendadas e gravadas, foi realizada seleção de estudante de jornalismo, com domínio em processo de legendagem, edição de vídeo, acesso a computador e internet. Nesse caso específico, a instituição sentiu necessidade de constituir uma equipe de legendagem, por meio da oferta de vagas de estágio para estudantes de jornalismo, de forma a entregar os vídeos legendados em tempo hábil.

Os autores sinalizam, com base nessa experiência, que a acessibilidade em aulas remotas requer preparo da universidade para os desafios que se apresentam, bem como “formação de equipes de trabalho, equipamentos de informática, internet de qualidade,



microfones, além da necessidade de engajamento de todos os atores envolvidos no processo [...]” (Idem).

No último artigo analisado, Freire, Paiva e Fortes (2020, p. 956) intentaram

apresentar um diagnóstico sobre as tecnologias e outros recursos disponíveis nas instituições de ensino superior federais e estaduais brasileiras para dar suporte ao ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19, com foco no provimento de acessibilidade digital.

Como metodologia para levantamento dos dados, os autores utilizaram “a solicitação de informações por meio da Lei de Acesso à Informação a 141 instituições, com análise dos dados de 110 respostas completas ou parciais.” (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 956). Embora a pesquisa realizada traga diversos dados, para fins de análise neste trabalho considerou-se apenas aqueles relativos à inclusão de estudantes com deficiência no chamado ensino remoto emergencial.

Os achados da investigação de Freire, Paiva e Forte (2020) demonstram que a emergência em saúde pública, que impôs a condição de distanciamento social, fez com que as instituições utilizassem mais intensamente as tecnologias para suporte ao ensino remoto. Uma das instituições pesquisadas informou que antes da pandemia apenas 10% dos componentes curriculares utilizavam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nos cursos presenciais e que durante a pandemia 90% das disciplinas passaram a utilizar os recursos digitais. Os autores compreendem que isso pode contribuir para provocar uma mudança paradigmática com relação a utilização de recursos digitais na educação superior no pós-pandemia.

Das 110 instituições de ensino superior pesquisadas, 91 possuem um setor formalizado com atuação operacional e estratégica para suporte aos estudantes com deficiência; três possuem órgãos atuando apenas em nível estratégico, ou seja, em ações relacionadas ao planejamento e elaboração de políticas; quatro não possuem um setor com função correspondente e 12 não responderam à questão. Destaca-se que os autores definem como atuação operacional “o trabalho realizado por servidores e/ou monitores, relacionado ao fornecimento de serviços a estudantes, adaptação de materiais, acompanhamento de estudantes, dentre outros”. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 965). 55 instituições mantêm programas de monitorias para acompanhamento a estudantes com deficiência.

Dentre as instituições pesquisadas somente três relataram ter "profissional da área de Tecnologia da Informação alocado/a nos órgãos de acessibilidade", isto é, nos órgãos responsáveis pelo apoio a estudantes com deficiência.

Quanto aos recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis para apoio aos estudantes com deficiência, os autores sinalizam que

Muitos desses recursos são utilizados principalmente em contexto de ensino presencial, mas outros são importantes para apoiar a produção de recursos educacionais e proporcionar acessibilidade, como filmadoras e editores de PDF para marcação e adaptações de acessibilidade. [...] Os recursos mais mencionados foram Impressora Braille, Gravador de áudio, Filmadora, Linha Braille, Editor de PDF e Impressora 3D. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 967).

Destaca-se que embora "o recurso de TA mais mencionado pelas instituições [tenha sido] impressora Braille (74), [...] o número de profissionais capacitados para trabalhar com Braille é muito menor." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 968). Por outro lado, poucas instituições relataram ter adquirido "licenças de leitores de tela e ampliadores de tela para alunos com deficiência visual, favorecendo o uso de *software* livre." Ainda foi sinalizado que menos da metade das instituições respondentes declararam ter licença de *software* editor de PDF, somente 37, e filmadora, o que demonstra uma fragilidade para adaptação de material nesse formato e, conseqüentemente, para acessibilidade no ensino remoto emergencial.

Das 110 instituições participantes da pesquisa, 86 informaram utilizar algum tipo de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo os mais utilizados Moodle (75), Turma Virtual – SIGAA (17) e Google Classroom (13). As demais não forneceram informação sobre o uso de AVAs. Os temas mais utilizados no Moodle foram: "Adaptable (12 instituições), Boost (10), Academi (7), Moove (7), Default (6), Essential (1), Klass (1), MooU28 (1), tema próprio (2)." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 969). Em análise dos temas observou-se problemas de acessibilidade, embora alguns demonstrem mais recursos do que outros. Nesse sentido, os autores registram que "Há esforço por parte de algumas IES de utilizar temas e *plugins* para melhoria da acessibilidade, mas ainda há necessidade de maior disseminação desses recursos." (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971).

Ainda em relação aos AVA's, 52 instituições informaram que não fizeram nenhuma avaliação de acessibilidade e somente sete relataram ter feito avaliações com diretrizes WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) que trazem recomendações



para tornar o conteúdo da internet acessível aos usuários com deficiência ou com diretrizes do Modelo Brasileiro de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG). “Uma instituição afirmou só ter feito avaliação utilizando ferramentas automáticas, sem inspeção manual por especialistas.” Com relação a avaliação das condições de acessibilidade, envolvendo testes por pessoas com deficiência, somente 12 instituições procederam essa avaliação, enquanto 51 não realizaram.

Com relação aos materiais em vídeos gravados e as questões de acessibilidade em conteúdo multimídia (legendas ou *closed-caption*, janela com interpretação em Libras e audiodescrição), “das 40 instituições que afirmaram ter repositório de vídeos, 20 afirmaram ter vídeos com legendas”. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971). Em seis dessas 20 instituições as legendas são geradas de forma automática pelo YouTube e apenas algumas revisam, por meio das equipes dos setores de acessibilidade e educação a distância, o texto das legendas geradas automaticamente. Nas 20 instituições restantes os vídeos legendados são em pequena quantidade, “mostrando que a prática de geração de legendas ainda é limitada em grande parte das IES públicas.” (idem). Os autores alertam que “Os algoritmos de geração de legenda automática podem apresentar falhas significativas dependendo de aspectos como sotaques regionais e qualidade da gravação.” (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 977).

24 instituições afirmaram ter vídeos com janela Libras, porém esse material corresponde a uma pequena parcela dos vídeos produzidos. “Muitas instituições apontaram a falta de pessoal como dificuldade para ampliação da disponibilidade de vídeos com janela Libras.” (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 971).

Somente seis instituições relataram ter algum vídeo com audiodescrição em seu acervo. “A falta de capacitação de pessoal para geração de audiodescrição foi apontada como fator para dificultar a geração de vídeos com audiodescrição”. (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020, p. 972).

Quanto a acessibilidade em livros, “46 IES afirmaram ter livros em formato digital produzidos por editora ou órgão equivalente” (idem), sendo a maioria disponível em formato PDF (*Portable Document Format*) e ePUB. “Entretanto, somente seis instituições relataram ter livros produzidos em formato digital com recursos de acessibilidade, [...] mostrando que livros acessíveis ainda são produzidos em quantidade limitada.” (íbidem)

Com relação a forma de apoio aos estudantes com deficiência no ensino remoto emergencial, foi informado pelas IES respondentes: a continuidade do funcionamento dos setores de acessibilidade com atendimento de modos alternativos: telefone, formação de grupos no WhatsApp, videoconferência; editais de auxílio emergencial para custeio de conexão com a internet; empréstimo de *notebooks* e *tablets* com instalação de *softwares* livres de Tecnologia Assistiva; serviços de produção de material em Braille; acompanhamento de tradutores-intérpretes de Libras; manutenção de atendimento psicológico e orientações pedagógicas de forma remota; apoio de bolsistas que acompanhavam os estudantes com deficiência.

Na discussão dos dados os autores destacam: a importância de que os docentes e outros profissionais das IES tenham formação para produzir materiais digitais acessíveis; a necessidade de que as instituições de ensino superior mantenham um trabalho permanente de produção de materiais pedagógicos adaptados com geração de legendas, audiodescrição, janela Libras, bem como livros digitais com recursos de acessibilidade.

4. ENTRE A PRESENÇA E A INVISIBILIDADE: REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

A construção de práticas inclusivas no chamado ensino remoto ou mediado pela tecnologia não é pauta vencida com o arrefecimento da pandemia, haja visto a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em componentes curriculares cuja oferta se dá de forma presencial ou semipresencial, ainda que em cursos presenciais.

Por outro lado, o crescimento da Educação à Distância nos últimos anos faz reverberar a necessidade de continuidade nas discussões sobre inclusão no ensino mediado pela tecnologia. Importa registrar que em 2021, de acordo com o Censo da Educação Superior, houve uma redução de cerca de dois pontos no percentual dos cursos de graduação no Brasil oferecidos pelas universidades na modalidade presencial, caindo de 85,3% em 2020 para 83,4% (BRASIL/INEP, 2022c). Os dados desse último Censo ainda revelam que houve um aumento do número de ingressantes da Educação Superior entre 2020 e 2021, sendo esse crescimento "ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%". (BRASIL/INEP, 2022c, p.14).

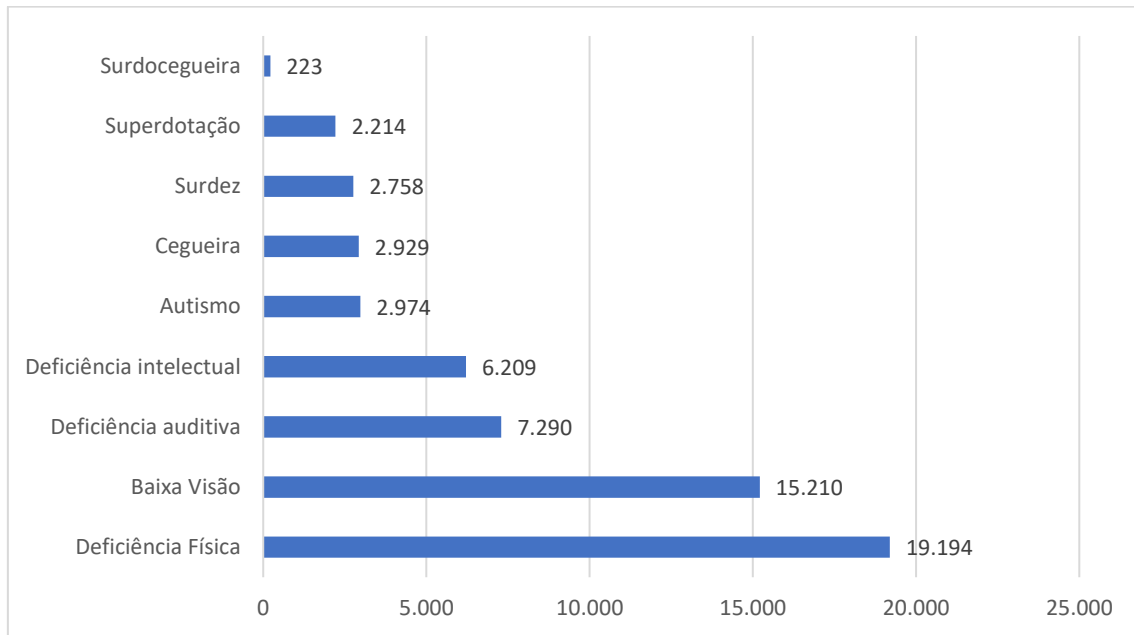


Nesse sentido, a divulgação de práticas inclusiva ocorridas de forma exitosa no período da pandemia do Covid 19 pode, certamente, subsidiar a construção de novos conhecimentos e práticas que busquem envolver equitativamente todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia.

Muito embora se tenha essa compreensão, é importante se reconhecer que o silêncio das produções acadêmicas sobre tais práticas inclusivas mantém invisibilizado o público de estudantes com deficiência matriculado na educação superior e, conseqüentemente, conserva o desconhecimento de grande parte dos docentes que atua nesse nível de ensino sobre as necessidades, potencialidades e especificidades desses estudantes. Por outro lado, esse silenciamento, de certo modo, pode demonstrar também que as IES ainda não se atentaram para publicizar estudos sobre os impactos do ensino remoto para essa parte da comunidade acadêmica.

Porém, importa destacar que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022b), ano em que foi instituído o chamado ensino remoto emergencial, havia no Brasil o registro de 55.829 discentes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação) matriculados em cursos de graduação, presenciais e a Distância, dos quais 36.584 estavam matriculados em instituições privadas. Ressalte-se que esse registro representa aproximadamente 0,64% do total das 8.680.354 de matrículas de estudantes em cursos de graduação no Brasil. Do conjunto das autodeclarações, as necessidades específicas mais comuns são: deficiência física (32,5%), baixa visão (25,8%) e deficiência auditiva (12,4%), conforme Figura 1, a seguir.

Figura 1. Número de matrículas de graduação conforme o tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas habilidades/Superdotação declarados - Brasil, 2020.



Fonte: INEP, 2022b.

No Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022d) o total de matrículas desse público de estudantes aumentou para 63.404, indicando a manutenção da tendência de crescimento do acesso a esse nível de ensino por esse segmento da população, ainda que num contexto de pandemia e em situação de ensino remoto. Esse dado representa 0,70% de um total de 8.986.554 de estudantes matriculados em cursos de graduação.

Assim, o silenciamento sobre o processo de in(ex)clusão experienciado por esse segmento da população acadêmica, além de mantê-los na invisibilidade, reforça concepções errôneas de que os estudantes com deficiência é que devem se "adequar" a um ensino que não lhes atende. Tais conceitos equivocados, embora reconheçam que esses estudantes estão inseridos no sistema, ao fim e ao cabo, responsabiliza-os pelos insucessos e não contribuem para fomentar a responsabilidade institucional de assegurar condições para que esses discentes sejam incluídos de forma qualificada.

Pizzio e Veronese (2008, p. 63), baseados na sociologia das ausências discutida por Boaventura Souza Santos (2004), afirmam que "que aquilo que parece não existir teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas e predatórias, ou seja, como uma alternativa não credível em relação ao que existe e é considerado como válido". Portanto, transformar a "não-existência" ativamente produzida em efetiva presença torna-se parte de uma atitude de resistência, e é, exatamente, isso que este estudo busca fazer.

Isso posto, se por um lado os resultados encontrados nesta revisão demonstram um silenciamento nas produções acadêmicas brasileiras, disponíveis no portal investigado, com relação à inclusão dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior no período específico do distanciamento social em virtude da pandemia do Covid 19, por outro lado os trabalhos analisados trazem dados relevantes e tendências sobre essa temática.

Assim, embora se considere exíguo, em relação ao total de matrículas, o registro de estudantes com deficiência na educação superior, é importante sublinhar que esses estudantes assumem uma vaga nesse nível de ensino por direito e que tal direito não envolve somente o acesso, mas a participação, permanência e conclusão do seu curso de graduação e, posteriormente, caso seja do seu interesse, o acesso a níveis mais elevados do ensino. Porém, para que isso aconteça faz-se necessário assegurar condições de acessibilidade em suas dimensões: instrumental, comunicacional, metodológica, atitudinal, programática e arquitetônica (SASSAKI, 2009). Isso significa a garantia, para todos os estudantes, do direito constitucional de que o ensino seja ministrado em igualdade de condições para o acesso (Art. 206 – I) ao conhecimento e com garantia do padrão de qualidade (Art. 206 – VII). Nessa perspectiva, tais condições independem da quantidade de discentes matriculados nos cursos de graduação, pois todos os discentes devem ter assegurado o seu direito a condições equitativas num contexto inclusivo de ensino e aprendizagem.

No caso específico do ensino remoto, as condições de acessibilidade podem ser consideradas como *sine qua non* para a tão desejada inclusão, pois sem elas, e considerando o distanciamento físico do docente e dos seus pares, é provável que sejam geradas verdadeiras situações de exclusão no interior das turmas que passaram a existir como comunidades digitais.

Portanto, a negação do direito de permanecer e, conseqüentemente, de aprender por ausência de metodologias e recursos digitais acessíveis constitui-se numa discriminação e numa violência, pois fazem com que estes estudantes vivenciem “uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011 p. 483). Isso contribui para gerar estudantes potencialmente excluídos, ainda que matriculados nos cursos de graduação. Esses excluídos, embora mantidos dentro do sistema, acabam sendo convencidos de que o ensino superior não lhes cabe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os três estudos analisados tenham trazido situações, de certo modo, exitosas de ações institucionais inclusivas e acessíveis durante o ensino remoto, há de se reconhecer que todos os estudos apontam o esforço das diferentes instituições pesquisadas em assegurar a manutenção das atividades de ensino mediado por tecnologia durante a pandemia do Covid 19, principalmente em relação aos recursos e materiais acessíveis.

Contudo é importante sublinhar que nem todas as experiências trazidas em forma de dados pelas diferentes pesquisas apontam para situações de efetivas condições de acessibilidade. Por exemplo, o uso de *softwares* leitores de tela não necessariamente torna acessíveis todos os materiais disponibilizados, sendo imprescindível assegurar o recurso da audiodescrição como uma condição para acessibilidade a figuras, imagens e gráficos. Nesses casos, a aquisição de um *software* editor de arquivos em PDF pode contribuir para tornar acessível o material disponível.

Por outro lado, é notório que todos os trabalhos demonstram o compromisso da comunidade acadêmica, docente, técnicos e discentes, em se apropriar de conhecimentos relativos ao uso de recursos tecnológicos de modo a viabilizar as atividades de ensino. Porém, introduzir tais recursos nas aulas, não necessariamente as torna acessíveis para todos os discentes. Nesse sentido, as pesquisas analisadas apontam que para que se promova a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino mediado por tecnologias faz-se a necessário: (i) a ampliação dos recursos tecnológicos acessíveis; (ii) a formação do corpo docente e técnico para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva; (iii) a ampliação dos investimentos institucionais nas equipes de acessibilidade com foco na produção de recursos multimídia acessíveis.

É importante destacar que não foi observado como foco das pesquisas selecionadas para análise nesta investigação as questões relativas à utilização de metodologias acessíveis. Infere-se que, como se tratou de uma mudança quase que paradigmática no funcionamento das instituições de educação superior, a ênfase foi mais direcionada ao levantamento de práticas institucionais sobre a disponibilização de condições de acessibilidade relativa aos diferentes recursos tecnológicos nessa “nova” forma de ensinar. Portanto, há que se investir no fomento de estudos no campo da acessibilidade metodológica no ensino mediado pela tecnologia.



Nesse sentido, ainda que os sistemas de educação não tenham sido capazes de prover equitativamente as condições necessárias para assegurar a todos os estudantes, durante o ensino remoto, a acessibilidade aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, as pesquisas analisadas reconhecem que nas instituições investigadas houve um esforço de se assegurar recursos digitais acessíveis.

Por fim, considera-se importante que internamente as instituições acompanhem a evolução e permanência dos estudantes com deficiência nos componentes curriculares oferecidos durante o ensino remoto e que *pari passu* promovam adequações em suas condições de acessibilidade não apenas no campo instrumental, isto é, com a disponibilização de equipamentos e recursos, mas também comunicacional, metodológica, atitudinal e programática.

6. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 01 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 09 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL, **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Publicado no DOU em: 17/06/2020. Edição: 114. Seção: 1. Página: 62. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2020a.

BRASIL, **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Publicado no DOU em: 01/04/2020. Edição: 63-A. Seção: 1 – Extra. Página: 1. Órgão: Atos do Poder Executivo, 2020 b.



BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Publicado no DOU de 7.7.2015.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15.nov 2022.

CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Lins; NEGRINI, Michele; ROOS, Roberta. Desafios do ensino de telejornalismo em tempos de pandemia: o ensino remoto para pessoas com deficiência. **Eccom** 13.25, 2022. p. 515-24. Disponível em: https://issuu.com/cadic.adm/docs/v_13_n_25_ii_2022 . Acesso em 01 nov. 2022.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **Revista brasileira de informática na educação**, 2020, Vol.28, p.956-984. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p956> Acesso em 01 nov. 2022.

GUEDES, Denyse; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco. Acessibilidade no ensino superior na modalidade remota para deficientes visuais: comparação entre Brasil e Portugal. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. São Cristóvão (SE), v.22, n.1, p. 6-23, jan./abr.2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/17174>. Acesso em 01 nov. 2022.

MOREIRA José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p. 351-364, jan./abr.2020. Acesso em 22 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

PIZZIO, Alex; VERONESE, Marília Veríssimo. Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 51-67, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN - janeiro de 2021.

Submetido em: 17/11/2022

Aceito em: 10/12/2022

NEUROPSICOEDUCADAGOGIA E INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

NEUROPSICOEDUCADAGOGÍA E INCLUSIÓN: RETOS Y POSIBILIDADES DE NUEVOS CAMINOS

NEUROPSYCHOEDUCADAGOGY AND INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF NEW PATHS

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior¹
Kátia Regina Lopes Costa Freire²

Resumo: A inclusão de alunos com deficiência constitui em direito garantido por dispositivos legais e em desafio para os profissionais da educação na busca de práticas inovadoras e bem sucedidas na promoção de aprendizagem de qualidade. Por meio de um estudo descritivo, desenvolvido a partir de experiência de estágio do curso de especialização em Neuropsicopedagogia Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi desenvolvido um plano de ação no intento de promover reflexões e atualização de conhecimentos acerca da inclusão a partir do viés da Neuropsicopedagogia. As práticas foram realizadas entre os meses de fevereiro a abril de 2022, na APAE³ de Teresina/PI e encontram-se discutidas no presente artigo. Os resultados apontaram para a compreensão das novas perspectivas abordadas pela Neuropsicopedagogia, demonstrando a importância da área no embasamento dos processos inclusivos presentes na instituição.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação profissional. Neuropsicopedagogia Institucional.

Resumen: La inclusión de estudiantes con discapacidad es un derecho garantizado por disposiciones legales y un desafío para los profesionales de la educación en la búsqueda de prácticas innovadoras y exitosas en la promoción de aprendizajes de calidad. A través de un estudio descriptivo, desarrollado a partir de la experiencia de pasantía del curso de especialización en Neuropsicopedagogía Institucional de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), se elaboró un plan de acción con el fin de promover reflexiones y actualización de conocimientos sobre la inclusión desde la Neuropsicopedagogía parcialidad. Las prácticas fueron realizadas entre febrero y abril de 2022, en la APAE de Teresina/PI y son discutidas en este artículo. Los resultados apuntaron para la comprensión de las nuevas perspectivas abordadas por la Neuropsicopedagogía, demostrando la importancia del área en la fundamentación de los procesos inclusivos presentes en la institución.

Palabras clave: Educación especial. Educación inclusiva. Formación profesional. Neuropsicopedagogía Institucional.

Abstract: The inclusion of students with disabilities is a right guaranteed by legal provisions and a challenge for education professionals in the search for innovative and successful practices in promoting quality learning. Through a descriptive study, developed from the internship experience

¹ Neuropsicopedagogo institucional e Psicólogo. Fiocruz/Piauí. paulo_juniordio@hotmail.com.

² Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação da UFRN. Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). katia.regina.freire@ufrn.br.

³ As APAES ficaram conhecidas inicialmente como Associação de pais e amigos dos excepcionais, mas atualmente são reconhecidas apenas pela sigla APAE Brasil, uma vez que a denominação inicial faz referência a termo considerado pejorativo e preconceituoso nos dias atuais.

of the specialization course in Institutional Neuropsychopedagogy at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), an action plan was developed in order to promote reflections and update of knowledge about the inclusion from the Neuropsychopedagogy bias. The practices were carried out between February and April 2022, at APAE in Teresina/PI and are discussed in this article. The results pointed to the understanding of the new perspectives approached by Neuropsychopedagogy, demonstrating the importance of the area in the foundation of the inclusive processes present in the institution.

Keywords: Special education. Inclusive education. Professional qualification. Institutional Neuropsychopedagogy.

Introdução

A área da Neuropsicopedagogia contribui para as discussões acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, apontando possibilidades de intervenção e discussões teóricas embasadas na Psicologia cognitiva, teorias educacionais e nos conhecimentos neurocientíficos sobre o funcionamento do cérebro.

Além disso, apresenta importante contribuição na compreensão e intervenção voltada aos Transtornos e dificuldades de Aprendizagem, levando em consideração suas interações com fatores neurobiológicos e psicossociais que propiciam dificuldades específicas na aprendizagem.

Dessa maneira, a atuação do neuropsicopedagogo se pauta para além das possibilidades do processo de aprendizagem, observando a relação dos sujeitos com as demais nuances às quais estão implicadas suas vivências, como fatores socioemocionais, familiares e afins. Sua atuação pode ocorrer em instituições nas quais existam sujeitos em processo de aprendizagem, sendo abrangente a escolas, empresas, hospitais, organizações não governamentais, orfanatos, asilos, dentre outros espaços sociais. Com isso, este profissional busca propiciar estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem, embasadas na capacidade de Neuroplasticidade do cérebro humano, ou seja, uma área frágil ou pouco estimulada ser compensada pela otimização de áreas fortes e estimuladas. Essas características favorecem os processos inclusivos, uma vez que este profissional auxilia na compreensão para além da deficiência, ofertando, rearranjos que auxiliam na qualidade e desempenho das pessoas desde a aprendizagem até mesmo o bem-estar social (TAVARES *et al.*, 2019).

As unidades de cuidado e atenção à saúde/educação também acolhem a presença deste profissional. Dessa forma, a relação dos processos cognitivos com o aprender deve ser promovido a sua participação em uma série de instituições. Sua prática pode se direcionar

justamente a esses espaços, buscando as melhorias para o serviço, refletindo, posteriormente, em seus usuários (TAVARES *et al.*, 2019).

No Brasil, dentre as instituições que disponibilizam serviços em prol da manutenção de conforto a vida de pessoas com deficiência, destaca-se os serviços da APAE, que iniciou suas atividades em 1954. Desde então, sua missão visa proporcionar atendimento de qualidade e referência a pessoas com deficiência. Seu trabalho, atualmente, apresenta o cunho inclusivo, pois, além de ofertar qualidade de vida aqueles que utilizam dos seus serviços, também apresenta o empoderamento dos sujeitos público-alvo da educação especial. (SALABERRY, 2008)..

Importante ressaltar que os dispositivos legais brasileiros compreendem a Educação Inclusiva a partir da oferta de educação de qualidade a todos, em condições equitativas e que possibilitem a ascensão aos diferentes níveis de ensino. A inclusão equivale, ainda, a mecanismo necessário ao combate de quaisquer tipos de segregação e/ou exclusão. Já a Educação Especial consiste em Modalidade Transversal de ensino que dá suporte e favorece o processo inclusivo, através dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) promovidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Organizações não governamentais (ONG's), como a APAE.

Entretanto, historicamente, estas instituições surgiram com a intenção de suprir a carência de oportunidades educacionais voltadas às pessoas com deficiência, sendo por décadas, suas únicas possibilidades de aprendizagem e socialização, em um movimento que antecedeu o da Inclusão, denominado de “Integração”. Com o advento da Inclusão, estas instituições precisaram se adaptar à legislação e, atualmente, são um suporte à inclusão, funcionando no turno oposto ao da matrícula do aluno em escola regular, uma vez que é ilegal qualquer forma de segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas. Assim sendo, o decreto nº 6.571/08, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, estabelecendo o suporte aos alunos com algum tipo de deficiência (BRASIL, 2008).

Constata-se que uma instituição com as características da APAE apresenta os condicionantes necessários para a atuação do neuropsicopedagogo institucional. O trabalho deste profissional, portanto, visa não apenas o acolhimento, mas o entendimento das etapas formativas de cuidado a essas pessoas com deficiência, provocando uma maior mobilidade entre as ações cognitivas, o aprendizado e a formação da personalidade e subjetividade humana.

O artigo em tela apresenta os resultados de práticas desenvolvidas durante a experiência de estágio no Curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na perspectiva da Inclusão, ofertado pela UFRN e realizado nas dependências da APAE do município de Teresina/PI. O objetivo geral da prática foi promover reflexões e atualização de conhecimentos acerca da inclusão a partir do viés da Neuropsicopedagogia e dos diferentes papéis exercidos pelos atores envolvidos neste processo.

Neuropsicopedagogia Institucional: área e atuação

A Neuropsicopedagogia se constitui em uma área que se debruça sobre a aprendizagem humana desempenhada por meio da ação cerebral, através dos processos cognitivos e psicossociais. Seu interesse abarca as realizações desempenhadas no cotidiano dos sujeitos. Além do mais, essa área promove a compreensão das formas de aprendizagem, apresentando subsídios ao desenvolvimento da educação aos indivíduos. (FERREIRA; SILVA, 2021).

O campo da Neuropsicopedagogia Institucional permite intervenções e modalidades diversas conforme as especificidades da instituição. No trabalho desenvolvido por Volobuff (2020), por exemplo, é possível conhecer um pouco da atuação desse profissional diante de casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), construindo iniciativas de suporte educacional diante desta dificuldade de aprendizagem.

Importante ressaltar que atuação do Neuropsicopedagogo não é restrita aos problemas de aprendizagem ou deficiência, se estendendo a otimização de maneira geral das funções cognitivas exigidas em situações de aprendizagem, como a memória, atenção, metacognição e percepção. Com isso, sua atuação torna-se infinitamente abrangente, uma vez que, segundo Vigotski (2020) a aprendizagem é a mola propulsora do desenvolvimento humano.

De toda forma, a depender da instituição foco das ações neuropsicopedagógicas, é necessário recordar a singularidade de cada demanda, ofertando, um olhar cuidadoso perante as ações interventivas propostas. O trabalho não é apenas individual, mas o foco abrange instituições, configurações familiares e, até mesmo, a territorialidade (ARRUDA *et al.*, 2020).

As ações neuropsicopedagógicas contribuem, inclusive, com informações importantes a serem utilizadas nos diagnósticos clínicos. Muitas vezes, é possível constatar

na análise institucional questões que podem passar despercebidas na clínica, sendo frequente a atuação desses profissionais em parcerias bem sucedidas. Na verdade, a atuação do neuropsicopedagogo institucional ou clínico deve estar apoiada por uma equipe multiprofissional que, na associação de saberes diferenciados, como fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia, irão contribuir com a elaboração das propostas de intervenção.

Oliveira e Santos (2020) discorrem sobre as potencialidades das ações do neuropsicopedagogo que podem ser destinadas a públicos diversos e prezam pelo estímulo e fortalecimento de funções cognitivas colocadas em jogo nos momentos da aprendizagem. A partir daí, seu embasamento contribui para empoderamento dos sujeitos, uma vez que se auxilia no desenvolvimento da autonomia, definição de atitudes e comportamentos perante situações e dilemas.

Com base em produzir ações, mediante seu compromisso ético, que superem barreiras, o neuropsicopedagogo possibilita e favorece o processo de inclusão. A gênese desse trabalho fortalece o conhecimento e a qualidade de vida de pessoas com deficiência. Seja em formato individual, grupal ou, até mesmo, a nível institucional, este especialista oferece o suporte para dirimir essas barreiras (BELO; GUEDES, 2022).

Pressupostos sobre inclusão para Vigotski

Lev Semionovich Vigotski (2020), psicólogo cognitivista do início do século XX, devido às quebras de paradigmas e indiscutíveis contribuições que apresentou acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, teve suas pesquisas ratificadas com a popularização dos exames de imagem e os avanços acerca do conhecimento do funcionamento do cérebro promovidos pelas Neurociências.

Desta forma, a área da Neuropsicopedagogia constitui-se pela associação dos conhecimentos da Psicologia Cognitiva, representada aqui pelos estudos de Vigotski, da educação e da Neurociência aplicada à educação.

Para a discussão aqui apresentada, escolheu-se abordar os estudos do autor acerca da deficiência, em sua obra “Fundamentos da Defectologia”. Na obra, Vigotski (2021) apresenta uma concepção de deficiência embasada nos entraves sociais que são atribuídos a pessoa com deficiência e não nas questões biológicas, tendência dos autores que se debruçaram sobre o tema na época. Adota, ainda, uma concepção de deficiência embasada na força que esta possibilita diante do processo de neuroplasticidade para superação das limitações impostas pela deficiência.

Desse modo, o foco estaria em observar os aspectos que compõem as vivências dos sujeitos, bem como a sua formação e construção biológica e psicossocial. Além disso, a compreensão sobre o meio, o impacto dos estímulos disponibilizados pelo meio em que a pessoa vive e a inserção cultural seriam outros mecanismos a serem observados. Só se tornaria possível compreender a deficiência de uma maneira singular (LIMA, 2014).

Seeger e Zucolotto (2018) apontam que Vigotski também desenvolveu pressupostos os quais propiciavam a inclusão e a concretização dessa perspectiva nos espaços escolares. A princípio ele contestou sobre a existência de diversas formas de exclusão que marginalizavam essas pessoas. Em seguida, destacou ser relevante provocar mudanças em diversos setores, de modo a abarcar essas diferenças e produzir potencialidades. No caso da escola, por exemplo, o autor pensou em uma reformulação geral, abarcando desde a postura do educador às metodologias adotadas.

Leite (2021) aborda a importância do contexto social para Vigotski diante das ações de inclusão. A depender de onde esse sujeito se encontra inserido, as ações que buscam essa inserção em espaços e a garantia dos seus direitos podem sofrer percalços ou um ponto de fortificação da mesma. Isso também pode favorecer como o indivíduo aprende, tornando-o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, este fator se torna um condicionante para o crescimento e produção de habilidades sociais e relevantes para o cotidiano.

Mesmo diante das características biológicas em decorrência das singularidades que cada deficiência apresenta, os sujeitos vão associando conforme usos e costumes da sua cultura, refletindo diretamente em ações e comportamentos. Quando se pensa em inclusão se torna elementar para o entendimento que as pessoas com deficiência vão construindo sobre si mesmas, suas práticas e quais lacunas ainda existem em seu desenvolvimento. Por isso, este ponto é bastante importante diante do crescimento humano (SANTOS; SILVA, 2021).

Outro ponto de destaque em sua teoria diz respeito ao olhar a subjetividade das pessoas com deficiência. Historicamente, a exclusão social enfrentada por este público impossibilitou a construção de afetos, vínculos e, até mesmo, a sua expressão. Isso seria outra questão a ser combatida para que a inclusão pudesse apresentar o aspecto de autonomia e respeito as individualidades. A expressão de sentimentos, crenças e afins permite não apenas o exercício da escuta, mas um ouvir que valida o sujeito e propicia a produção de estratégias efetivas (RODRIGUES; LIMA, 2017).

Vigotski ainda fala sobre o papel do apoio e suporte para o desenvolvimento humano. Alguém sozinho teria mais dificuldades para desenvolver, ou de gerar novas habilidades. Em muitos casos, as pessoas com deficiência enfrentavam barreiras em sua formação a tornando desestimulada, prejudicada e/ou limitada. Existia, portanto, um subterfugio de muitas instituições que classificavam a inclusão como uma tarefa árdua e, até mesmo, impossível. (RODRIGUES; LIMA, 2017).

Os grupos como alternativa para a construção de intervenções

A modalidade de trabalho desenvolvida com um grupo de pessoas se tornou uma das práticas mais conhecidas dentro da academia e fora dela. Estudos comprovam que diante desta ação é possível a aplicabilidade de diversas intervenções, se direcionando de maneira coletiva. Além do mais, essa modalidade também pode ser aplicada a pesquisas, investigações e demais meios de obtenção de dados e por meio de trabalhos focais com base em uma determinada demanda (CARNIEL, 2008).

Quando se escolhe a perspectiva grupal, é preciso estar ciente de algumas concepções importantes para o direcionamento dessa atividade. Primeiramente, ao se debruçar sobre esta perspectiva, é preciso estar atento à diversidade do grupo de pessoas que participa dessa ação. Dessa maneira, se observa a integralidade dos participantes, ao captar a compreensão multifatorial sobre suas identidades e as demandas que surjam ao longo do caminho (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2014).

Diante dessa observação, se faz necessário perceber o grupo como uma rede de fortificação de laços, onde diante das trocas faladas e dialogadas na intervenção possam existir diferenças e semelhanças. Ao longo disso, os discursos permitem a fala e a possibilidade de escuta. Daí, é primordial que o facilitador busque promover estratégias que acolham essas falas. Não é à toa o uso dessa modalidade em pesquisas, já que esses discursos possuem relevância (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2014).

Trabalhar em grupos, como diz Ciampone e Peduzzi (2000), promove uma interação entre os pares, maiores entendimentos perante a temática apresentada e possibilita o contato com subjetividades. É nesse momento que se revela a grande preciosidade dessa iniciativa. Essa livre expressão é colhida e poderá ser reconhecida entre os demais, mesmo que, a princípio, ela não se apresente.

Diante dessas falas, além dos vínculos produzidos, a afetividade permite uma ação conjunta em prol das questões apresentadas na intervenção grupal, funcionando como um suporte mútuo. É por isso que essas ações apresentam inúmeras consequências não apenas no momento presente e muito menos direcionada a apenas um agente. Sua potência permite pensar para além daquele encontro, estabelecendo conexões e iniciativas que sejam relevantes de acordo com os participantes e o contexto em que esteja presente a aplicabilidade da iniciativa (VIERA-SILVA, 2019).

Os grupos apresentam uma característica tão versátil que a sua inserção pode ser utilizada em diversos contextos, como, por exemplo, nas práticas inclusivas. É o que relata Coelho (2013) em seu estudo, no qual se averiguou o uso de atividades grupais para pessoas com deficiência. Essas ações permitiam o desenvolvimento dos participantes em variados aspectos, como o desenvolvimento da sua autonomia. Para a autora, o seu uso também colabora com as políticas de inclusão, à medida que busca desenvolver espaços para a individualidade dos sujeitos e a confecção de contatos importantes para o desenvolvimento humano.

Silveira (2011) ainda conta sobre a diversidade de público-alvo direcionada a essa ação. Mesmo se tratando de corroborar com a inclusão, os grupos também podem ser realizados com pais e/ou responsáveis de pessoas com deficiência. O objetivo dessa ação pode variar conforme o planejamento da atividade proposta, mas uma alternativa possível e relatada pela autora diz respeito ao auxílio a esses cuidadores a atividades terapêuticas a serem desenvolvidas em outros âmbitos, proporcionando o desenvolvimento pessoal e a inclusão para além dos muros institucionais, de forma a contribuir para realizar modificações que favoreçam a participação do indivíduo na sociedade

Metodologia

Este trabalho representa, portanto, um relato de experiência de ações dentro de um campo de estágio curricular. O trabalho ocorreu durante os meses de fevereiro a abril de 2022, nas dependências da unidade APAE-Teresina. A primeira etapa buscou realizar uma observação institucional, relacionando aspectos estruturais, o funcionamento e as demandas do serviço. Posteriormente a esta etapa foi elaborado um plano de intervenção, contendo objetivos e atividades a serem realizadas. As oficinas e rodas de conversa, construídas como estratégias de atuação nas experiências, foram desenvolvidas com carga horária de cinco

horas semanais. As atividades foram divididas ao longo de quatro semanas alternadas, perfazendo a carga horária de 20 horas de realização de estágio individual.

Participaram desta iniciativa professores e profissionais que atuam na instituição, alunos e pessoas que frequentam o serviço, bem como os pais e/ou responsáveis dos mesmos. A intervenção planejada para este trabalho foi composta por quatro momentos descritos a seguir:

Primeiro Momento: Tratou-se de uma roda de conversa intitulada “Por dentro do ser humano”, destinada aos professores, que tinha por objetivo promover um momento de sensibilização dos participantes, visando a uma aproximação com a temática. No primeiro momento, foi realizada a dinâmica “três coisas a qual sou bom”, onde cada participante deveria escrever em um papel sobre as habilidades/competências que acreditam possuir, sendo compartilhado posteriormente com a roda.

Seguindo a discussão, foram apresentados em slides trechos de artigos sobre as contribuições da Neurociência para os processos de ensino e aprendizagem e inclusão em sala de aula. Os professores foram dispostos sentados em círculo e questionamos sobre como eles percebiam os pontos apresentados (Quadro 1).

Quadro 1- Trechos de alguns pontos apresentados durante o primeiro momento da intervenção

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Sala de aula: para além dos conhecimentos;- Formas distintas de aprendizagem;- Metodologia individualizada;- Inclusão. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dando continuidade, foi questionada sobre as potencialidades e fragilidades da formação do professor para a promoção da inclusão educacional. Logo após, realizamos a “dinâmica do *emoji*”, que consiste em pedir aos participantes que relacionem uma emoção/sentimento a um contexto de trabalho, por meio de um desenho. Após as falas dos envolvidos, conforme a dinâmica, o encontro seguiu discutindo sobre os percalços institucionais e sociais de promoção da inclusão.

Segundo Momento: A oficina intitulada “Como meu trabalho fortalece a inclusão?” buscou discutir aos profissionais de saúde que compõe a instituição. Para isso, os sujeitos

permaneceram sentados em círculo, onde houve a realização da dinâmica “árvore institucional”.

Cada participante deveria escrever como o seu ofício fortalecia a solidificação da inclusão, fazendo uma alusão a planta. A partir de então, se discutiu sobre as dificuldades dos processos inclusivos, desenvolvimento individual das pessoas assistidas e informações sobre como a Neurociência contribui para a formação de estratégias de apoio a inclusão. Ao final, os participantes escreveram na árvore quais “frutos” gostariam de colher como mecanismos de fortalecimento não apenas do seu trabalho, como da inclusão dos estudantes/pessoas.

Terceiro Momento: Direcionada aos pais e/ou responsáveis dos estudantes/pessoas, a roda de conversa “Tudo o que você já sabe” teve como objetivo de discutir sobre os aspectos da inclusão em diversos níveis sociais, trazendo os conhecimentos da Neuropsicopedagogia como potencializadores prática inclusiva. Foram realizadas duas perguntas disparadoras para a condução da conversa.

A primeira consistia em dizer pensamentos e sensações quando se escutava a palavra inclusão, fixando posteriormente as ideias em um painel disposto na sala. Após as falas e reflexões propiciadas, o segundo momento contou com a disposição de três palavras escritas no painel: em casa, na instituição e na rua. Nessa parte da dinâmica, as falas, agora, deveriam estar associadas às dificuldades e/ou facilidades de promover a inclusão nesses três ambientes. Por fim, cada uma deveria anexar uma palavra em uma nuvem confeccionada, expressando um desejo em relação aos percalços relatados.

Quarto Momento: A oficina “Construindo a nós mesmos” foi destinada aos às pessoas assistidas pela instituição. Estando dispostos em círculo, foi apresentada, inicialmente, a imagem de um cérebro. A partir daí foi questionado a respeito do que era a representação e para que servia. Em seguida, cada participante recebeu a imagem sendo solicitada a pintura, recorte e colagem das partes, formando, assim, um capacete cerebral. Após a finalização os participantes discutiram sobre a relação do cérebro com suas ações, além de como o mesmo potencializa o seu cotidiano.

Resultados e Discussão

A primeira intervenção foi realizada com os professores da instituição. Cerca de dez professores participaram, dialogando sobre os processos de ensino e aprendizagem. A

atividade consistiu em apresentar questões relacionadas à Neurociência às formas de aprendizagem e como essa área do conhecimento tem apresentado subsídios aos processos de inclusão. A roda possibilitou numa conversa livre, apesar do uso de aportes teóricos (por meio de uma projeção de slides), dúvidas, comentários e depoimentos sobre a prática profissional surgem livremente.

Durante a realização das dinâmicas “três coisas a nas quais ou bom”, os professores relataram serem bons de escuta, questionamentos e, até mesmo, em habilidades de cozinha e na manutenção das relações interpessoais. Isso deu início à discussão, colocando em pauta como as crenças de cada um auxiliam na construção pessoal e na subjetividade, sendo necessário acolher e entender como as mesmas podem afetar as pessoas com deficiência.

Como afirma Molon (2011), ao citar a teoria vigotskiana, diante da análise de uma problemática, a subjetividade é caracterizada como um ponto elementar. A mesma advém de uma série de condicionantes que propiciam as ações humanas. Entender então para além da biologia, da cultura, do meio em que o sujeito se encontra inserido, seus afetos e sua relação entre ele e o meio refletem em suas iniciativas, ou não. Assim, propiciar o contato dessas questões aos professores provocou se colocar no lugar das pessoas com deficiência, pensando a inclusão para além da sala de aula.

Os participantes se mostraram disponíveis para a discussão, relatando dificuldades de diálogo com a equipe dos profissionais de saúde. Essa falta de comunicação relatada surgiu na dinâmica do *emoji*, a qual os alunos apresentavam comportamentos disfuncionais e que atrapalhavam no andamento da aula, como dificuldade de concentração, prejudicando os momentos de aula e fazendo os professores repensarem sua metodologia. Essa iniciativa retoma as ideias discutidas ao longo do curso, se percebe o sujeito, as instituições e a sociedade como um grande sistema.

E é partir dele que se estabelece conexões, possibilidades e estratégias que refletem, neste caso, em ideias inclusivas. É neste ponto que Silva e Mendes (2021) relatam os benefícios obtidos por meio de um trabalho em conjunto quando se fala em inclusão. Dessa maneira, conectando todos os personagens envolvidos neste contexto, as práticas e adaptações nas instituições conseguem um maior alcance e coesão profissional para oferecer um atendimento de qualidade. Um exemplo de apoio a essa questão diz respeito à inserção do neuropsicopedagogo, Tavares *et al.* (2019) apontam a presença deste especialista para a construção e gerenciamento de iniciativas, perpassando os sujeitos e processos institucionais no que diz respeito à aprendizagem e à inclusão, por exemplo.

A segunda intervenção como foco dos profissionais da unidade da APAE, contando com um número de dezesseis participantes ao todo. Consistia, inicialmente, em relatar em como sua profissão solidificava o processo de inclusão, sendo representado por meio de uma folha que cada profissional inseriu em uma árvore. O debate seguiu acalorado e com divergências entre os participantes cada um relatava dificuldades distintas para a realização e realização das suas práticas. Muitos citaram a falta de apoio dos familiares dos estudantes assistidos pela APAE para o prosseguimento dos direcionamentos passados, entretanto, outros atribuíam à sociedade a falta de apoio necessário para que o usuário pudesse buscar desenvolver a sua autonomia. A partir de então, o grupo citou as dificuldades dos processos inclusivos e do desenvolvimento individual das pessoas com deficiência

Vigotski defende a necessidade desse apoio em conjunto para a solidificação da inclusão. Além das adaptações, a serem pensadas conforme cada caso, é preciso que haja um contato entre todos os agentes envolvidos, seja para a construção dessas alterações como para a formação que subsidie a implementação de outras práticas nos atendimentos disponibilizados (FREITAS, 2008).

O encontro possibilitou ricas trocas, apoio mútuo entre os profissionais e a percepção da necessidade de formação e educação continuada para o desenvolvimento de projetos em conjunto e ações interdisciplinares com as pessoas com deficiência assistidas pela APAE. Inclusive, este ponto foi sugerido como um dos frutos que desejavam colher a partir da dinâmica apresentada. Para isto, foi acordado entre o grupo a necessidade de diálogo com a gestão para a construção de momentos como esses, com trocas entre as demandas do serviço, capacitação e construção de parcerias com instituições e serviços.

Diante disso, o neuropsicopedagogo tem fundamental importância dentre as ações de fortalecimento da inclusão, principalmente no que diz respeito ao contato e intervenções com os profissionais. O seu olhar é direcionado para fornecer aparatos teóricos sobre as funcionalidades da aprendizagem conforme cada caso. Dessa maneira, pode promover um apoio para em intervenções e processos formativos (PINHEIRO; PINHEIRO; PINHEIRO, 2019).

O terceiro momento contou com cerca de onze participantes, sendo todas do gênero feminino. Esse dado nos permite compreender o perfil das pessoas que cuidam e são responsáveis por pessoas com deficiência. As participantes relataram que a inclusão seria essencial para a vida desses sujeitos; o que falta na sociedade; a realização dos seus direitos; uma necessidade para os dias atuais e um pilar importante, mas de pouca promoção no

cotidiano. É preciso deixar registrado que essas e outras respostas levaram um tempo para surgir, pois as participantes permaneceram um bom tempo em silêncio. Isso pode estar associado a falta de oportunidades de dialogar sobre a temática de maneira acolhedora e empática.

Sales (2017) aponta para a criação de um olhar para esses familiares. Mesmo participando do processo de autocuidado dos seus responsáveis, muitos podem carregar consigo angústias e demais sentimentos advindos de suas responsabilidades.

Após esse ponto inicial, as falas seguiram associadas às dificuldades e/ou facilidades do processo inclusivo nos três ambientes destacados: casa, instituição e rua. As participantes relataram os ganhos com relação a autonomia das pessoas assistidas pela APAE, descrevendo os benefícios das ações da instituição no dia a dia deles. Em relação à unidade, muitas descreveram a falta de outros profissionais e outras ações que poderiam ser implantadas para o acolhimento das demandas que surgiram, principalmente associados aos problemas decorrentes da pandemia da Covid-19. Já, pela rua, foi destacado o preconceito e os estigmas ainda presentes na sociedade, que delimitam e invisibilizam a plena participação social destes sujeitos.

Vygotski tem na interação a base para os processos de aprendizagem, e as relações sociais/culturais como constituintes dos processos mentais superiores. Quando não há a possibilidade de interação ou estas experiências são empobrecidas devido à deficiência, além do estigma embasado em um critério de normalidade, o desenvolvimento destes sujeitos é comprometido. Dessa forma, o espaço de inserção desses indivíduos funciona como um elemento que pode auxiliar ou dificultar seu próprio processo de protagonismo e crescimento (OLIVEIRA; GOMES, 2020).

As reflexões seguiram apresentando as possibilidades que a Neuropsicopedagogia e suas áreas de concepção poderiam auxiliar na construção da materialização desses anseios. Por fim, em uma analogia às nuvens, presentes em diversos espaços do mundo, as palavras escolhidas foram: amor, empatia, compreensão, apoio, inclusão, respeito, dignidade e suporte. Após o final do encontro, as participantes relataram da importância de escutar a fala das demais como mecanismo de suporte mútuo diante da carga enfrentada perante o cuidado a pessoas com deficiência.

Os grupos evidenciam a produção da escuta onde, conforme Viera-Silva (2019), descrevem a importância desse mecanismo nas atividades direcionadas a um público.

Quando se permite espaços a qual essa escuta seja acolhida, se produz não apenas bem-estar, mas propicia a idealização de iniciativas e, até mesmo, a mobilização entre os participantes.

A última atividade foi dirigida às pessoas com deficiência assistidas pela APAE. Cerca de dez participantes estiveram presentes na finalização desta experiência e foram indagados sobre o que representaria a figura mostrada pelo facilitador. As respostas foram de se tratar de um cérebro, que este se localiza dentro da cabeça, acrescentadas pelo facilitador de que este é importante para tudo o que fazemos, desde alimentação a comportamentos variados. Após essas concepções, foi relatada a importância do cérebro para as nossas ações e como diversas áreas do conhecimento estudam o órgão. Em seguida, se iniciou a pintura, corte e colagem da figura, resultando em um capacete cerebral. Durante essas ações algumas partes do cérebro foram destacadas e apresentadas sua funcionalidade. Além disso, os participantes conheceram um pouco da Neurociência e da ação de plasticidade cerebral, importante para a aquisição de novas habilidades para a ação humana.

Essa ação reflete a necessidade de potencializar a produção de novas habilidades como mecanismo de protagonismo e de expressão da subjetividade. Ademais, proporcionar que esse sujeito esteja a frente desse fazer, construindo significados, falando e sendo escutado, produzindo, assim, a retomada da sua história a si mesmo, construindo novos elementos que podem auxiliar em seu bem-estar (RODRIGUES; LIMA, 2017).

As ações desenvolvidas propiciaram identificar a necessidade de um trabalho multidisciplinar, que, a partir do respeito e expressão da subjetividade das pessoas atendidas pela APAE e dos familiares e profissionais envolvidos, reverberará na qualidade dos serviços educacionais prestados. A escolha pela Neuropsicopedagogia institucional no processo inclusivo mostrou-se acertada e permitiu delinear os caminhos traçados ao longo das práticas desenvolvidas na APAE.

Esta experiência se constitui apenas como um ponto de partida de uma longa e desafiadora jornada em prol de um processo inclusivo que considere as subjetividades dos sujeitos envolvidos e contribuições que extrapolem os muros da instituição. Os resultados positivos apontam que é possível; as fragilidades encontradas, nos levam a reformulações das ações para passos futuros.

Considerações finais

O trabalho evidenciou a contribuição da área da Neuropsicopedagogia dentro dos processos de inclusão, ouvindo as pessoas que compõe a APAE e favorecendo reflexões e debates sobre as potencialidades e percalços a serem enfrentados. As quatro intervenções realizadas com professores, profissionais, familiares e pessoas assistidas pela APAE se configuraram como momentos de troca que incentivaram a constatação da necessidade de ações que possam superar os desafios enfrentados na instituição. As atividades, rodas de conversa e dinâmicas buscaram incentivar os participantes a pensar para além da inclusão, percebendo também o seu papel enquanto agente de transformação social.

Concluimos que as ações atingiram aos objetivos de valorizar as subjetividades favorecer a escuta, trocas, discussões e reflexões, mas, acima de tudo, favorecer o desenvolvimento das potencialidades. O conhecimento acerca da neuropsicopedagogia favoreceu aos profissionais repensar as ações desenvolvidas na instituição e os desafios que precisam ser enfrentados para a concretização de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Urge o desenvolvimento de mais ações de formação continuada voltada aos profissionais que lidam com processos inclusivos, sobretudo de pessoas com deficiências tidas como “incapacitantes”, como a deficiência múltipla e a intelectual com perda cognitiva severa. Possibilitar a esses profissionais embasar suas práticas educacionais em uma área que parte do pressuposto de que todo sujeito possui potencial para aprendizagem não apenas favorece resultados positivos, como se torna um fator a mais de motivação para seguir no difícil caminho.

Esta experiência foi apenas o início de uma caminhada de atuação profissional na área e de estudos que serão aprofundados e irão fundamentar novas ações. O processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências requer constante reflexão e atualização de conhecimento e a área das Neurociências aplicadas à Educação tem muito a contribuir.

Apesar de toda a garantia legal acerca dos direitos das pessoas com deficiência, o caminho da inclusão é consideravelmente recente e muito ainda tem a ser desbravado. Uma trajetória tortuosa de exclusão e negligência nos trouxe até aqui, mas as possibilidades que se descortinam através de novas áreas aliadas a teorias consolidadas, apontam para novos caminhos que nos conduzirão a uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Referências

ARRUDA, R. A. et al. Atividades e intervenções neuropsicopedagógicas: estudo de caso de criança com autismo. In: **Anais – IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTED**, 2020.

BELO, R. C. F.; GUEDES, I. C. Neuropsicopedagogo: Como este profissional pode auxiliar nos processos de aprendizagem. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, v. 7, n. 2, 2022.

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília: DF, 2008.

CARNIEL, I. C. Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. **Rev.SPAGESP, Ribeirão Preto**, v. 9, n. 2, p. 33-38, dez. 2008.

CASTILHO, J. A. C.; PALHETA, C. S. S.; SARPEDONTI, V. Desenvolvimento de competências docentes no atendimento educacional especializado: experiências formativas na APAE de Belém/PA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 81-98, 2019.

CASTRO, F. S. L.; SILVA, S. V. A atuação do neupsicopedagogo no empoderamento da aprendizagem. **Revista Mythos**, v. 12, n. 2, p. 102-114, 2019.

CIAMPONE, M. H. T.; PEDUZZI, M. Trabalho em equipe e trabalho em grupo no Programa de Saúde da Família. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 53, p. 143-147, 2000.

COELHO, C. L. M. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, Apr. 2013.

FERREIRA, S.; SILVA, F. J. A. O Trabalho Do Neuropsicopedagogo: atuação, ética e importância demonstradas através de um relato de experiência. **Scientia Generalis**, v. 2, n. 2, p. 14-22, 2021.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, p. 323-336, 2008.

LEITE, M. M. F. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, n. 11, 2021.

LIMA, M. S. C. B. M. Vygotsky e a Teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista LABOR, Fortaleza**, v. 1, n. 12, p. 59-77, 2014.

MELO, A. S. E.; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Conceitos básicos em intervenção grupal. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 17, n. 26, p. 47-63, 2014.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 613-622, 2011.

OLIVEIRA, F. Â.; GOMES, A. L. L. Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky: un análisis bajo la perspectiva de los estudios Lev Vygotsky. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, S.; SANTOS, A. A. Contribuições da Neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de vida. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 2, p. 01-11, 2020.

PINHEIRO, V. O.; PINHEIRO, M. O.; PINHEIRO, A. R. O. A neuropsicopedagogia e a educação escolar na perspectiva da educação inclusiva: elos e paralelos. In: PINHEIRO, M. O. **O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências** [recurso eletrônico] / Moisaniel Oliveira Pinheiro (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação**. Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora**: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2008. 132f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SALES, F. A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 16, n. 1 e 2, 2017.

SANTOS, R. A.; SILVA, F. P. As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e69101119445-e69101119445, 2021.

SEEGER, M. G.; ZUCOLOTTI, M. P. R. Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018.

SILVA, M. J. F.; CARDOSO, F. B. A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 37767-37774, 2020.



SILVA, M. A. B.; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 33-56, 20 dez. 2021.

SILVEIRA, F. F. Intervenções com pais: da alteração das práticas educativas parentais à inclusão de variáveis de contexto. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 16, p. 279-284, 2011.

SIMÃO, G. F.; CORRÊA, T. H. B.; FERRANDINI, L. M. Contribuições da Neuropsicopedagogia no Contexto Educacional: um novo olhar para a instituição escolar. **Educere et Educare**, v. 15, n. 36, 2020.

TAVARES, D. S. et al. Inclusão Escolar, Dificuldades E Transtornos De Aprendizagem Na Prática Neuropsicopedagógica Institucional. In: **Anais**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

VIEIRA-SILVA, M.. A potência do processo grupal. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 671-688, ago. 2019.

VOLOBUFF, R. F. Potencialização da aprendizagem do aluno com TDAH segundo enfoque neuropsicopedagógico aplicados à sala de aula. **Revista Artigos. Com**, v. 15, p. e3406-e3406, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da linguagem** – texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de Defectologia**. Organização e tradução: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Expressão Popular: São Paulo, 2021.

Submetido em: 02/09/2022

Aceito em: 13/11/2022

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DE SERRA TALHADA - PE

INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES OR DISORDERS IN TECHNICAL AND HIGHER EDUCATION OF SERRA TALHADA - PE

Maria Eduarda Alves da Silva¹
Ellen Polliana Ramos Souza Pereira²
Larissa de Pinho Cavalcanti³
Alisson Danilo Silvestre de Souza⁴

Resumo: Apesar de existirem documentos legais a exemplo de Leis, Decretos e Declarações que tratam da educação como um direito de todo indivíduo, ainda é possível perceber que o acesso e permanência das pessoas com deficiência ou transtornos em instituições de ensino profissionalizante podem ser dificultados por diversos fatores, entre eles a falta de acessibilidade. O presente estudo objetivou investigar a inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno nas instituições de ensino superior e técnico, públicas e privadas, em modalidade presencial de Serra Talhada – PE. Adotamos o método de pesquisa *survey*, caracterizado como um levantamento de dados, utilizando análise quali-quantitativa para podermos descrever o atual cenário. Os resultados indicam que as pessoas com deficiência ou transtornos estão conseguindo chegar ao ensino profissionalizante. A pesquisa também oportunizou perceber que há um número de matrículas proporcionalmente maior nas instituições públicas; o quantitativo referente à condição de pessoa com deficiência sobressai o de pessoas com transtornos; há um equilíbrio entre homens e mulheres, a maioria desses vieram de escolas públicas e atualmente estão matriculados no período noturno, em cursos da área de humanas. Além disso, evidenciamos que as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão em Serra Talhada são: a falta de profissional capacitado e a escassez de recursos de acessibilidade para atender as necessidades específicas dos alunos já matriculados, mas especialmente dos que vierem a ingressar.

Palavras-chave: Deficiências. Ensino Técnico. Ensino Superior. Inclusão. Transtornos.

Abstract: Despite the legal documents, such as Laws, Decrees and Declarations that propose education as a common right, it is still possible to verify how the access and the permanence of people with disabilities or disorders at technical or higher education institutions is made difficult by several factors, including the lack of accessibility. The present study aimed to investigate the inclusion of people with disabilities or disorders in technical and higher education for both public and private institutions in the in-person modality in the city of Serra Talhada, Pernambuco, Brazil. We used the survey as a research method, which means data collection through a questionnaire with quali-quantitative approach to describe the current situation. Results indicate that people with disabilities or disorders are able to access professional education but the amount of typical individuals is still superior. It was possible to observe that the number of enrollments is proportionately higher in public institutions. The number of people with disabilities is also higher than people with disorders and there is relative balance between men and women, mostly from public schools and currently taking nightly courses in the Humanities. In addition, we underscore the difficulties faced in the

¹ Licenciada, UFRPE, maedumariaeduarda3014@gmail.com.

² Doutora, UFRPE, ellen.ramos@ufrpe.br.

³ Doutora, UFRPE, larissa.cavalcanti@ufrpe.br.

⁴ Especialista, APAE-ST, alisson_danilosilvestre@hotmail.com.



process of inclusion in Serra Talhada, such as the lack of qualified workers and the scarcity of resources for accessibility to meet the demands of students that are already enrolled, but, in particular, for the ones to begin their academic careers.

Keywords: Higher Education. Inclusion. People with disabilities. Technical Education.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é constituído de diferenças e, por isso, aqueles que se diferem em aspectos físicos e psicológicos das pessoas tidas como típicas podem sofrer com entraves e acabar sendo prejudicados em diferentes graus. Visto a complexidade do ser humano, ressaltamos a necessidade de naturalizar a inclusão considerando que incluir é respeitar as singularidades e agir em prol do bem comum. Para o desenrolar de todo processo são necessários esclarecimentos sobre questões que circundam o público alvo das ações, por isso precisamos entender sobre as singularidades as quais nos referimos.

A Lei 13.146 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de agosto de 2009, define como uma pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial. As diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva em sociedade de forma a comprometer ou até mesmo impedir que as PcD usufruam em igualdades de condições os direitos constitucionais. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), existem as seguintes deficiências: física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e múltiplas (APA, 2014).

O DSM-5 (2019) define os transtornos como distúrbios nas interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos e estreitamento nos interesses e nas atividades. Geralmente, se manifestam nos primeiros cinco anos de vida e uma pessoa pode ser acometida por mais de um transtorno do neurodesenvolvimento.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), entre 2000 e 2010, existiam 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência severa ou moderada, o que representa 23,9% da população brasileira. Dessas, a deficiência visual ocupava o topo da lista com 35.791.488 pessoas, seguida pela deficiência motora com um total de 13.273.969 pessoas; por conseguinte, pela deficiência auditiva com 9.722.163; e pelos transtornos e



deficiências intelectuais que contabilizavam 2.617.025 pessoas. Sabemos que esses números variaram no decorrer do tempo até o vigente ano por motivos naturais, mas a falta de um novo censo realizado pelo Instituto nos priva de informações atualizadas. O Censo demográfico que seria realizado em 2020 foi adiado em decorrência do COVID-19.

Em 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) coletou dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 e observou que dentre 6.739.689 estudantes matriculados, 23.250 apresentavam algum tipo de necessidade específica, o que equivalia a um percentual de 0,35% das matrículas, assim distribuídas: 22.160 com deficiência, 953 com Altas Habilidades/Superdotação e 137 com Transtornos Globais do Desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Os dados do IBGE e INEP reforçam a necessidade de políticas públicas que satisfaçam as necessidades dessas pessoas. Quando falamos em necessidades incluímos tudo o que um indivíduo precisa para viver bem, de modo a se equiparar aos outros sem distinção de oportunidades ou de condições para o desenvolvimento e aprimoramento das suas capacidades. Sabemos que a formação educacional é fundamental para que consigam alcançar êxito na sua vida pessoal e profissional, por isso é tão necessário oportunizar o acesso e permanência das Pessoas com Deficiência (PcD) ou transtorno no ensino superior.

No intuito de refletir sobre como as singularidades são percebidas e tratadas no processo de ensino-aprendizagem no nível superior de ensino, objetivamos investigar a atual conjuntura referente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno em instituições de ensino técnico e superior de Serra Talhada-PE, cidade que se tornou um polo educacional, sediando algumas instituições de ensino bastante renomadas, com altos índices de formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho.

Com vistas em atingir o nosso propósito, realizamos o levantamento do quantitativo de matriculados por deficiência ou transtorno, por tipo de instituição que estudou na etapa da educação básica e atualmente matriculados, sexo, área do conhecimento e turno. Tudo isso para descrevermos como acontece o processo de inclusão nas instituições participantes. Assim sendo, visamos identificar por meio de uma análise quali-quantitativa com enfoque na busca e análise de dados se a inclusão acontece ou ainda representa um desafio para as instituições do município.



Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2 apresentamos a fundamentação teórica; na seção 3 detalhamos os aspectos metodológicos da pesquisa; na seção 4 expomos os resultados e discussões; na seção 5 elucidamos nossas considerações finais e por fim, na Seção 6 listamos as referências.

2. ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR DE ENSINO

Para entendermos melhor o processo de inclusão, precisamos distinguir acesso de acessibilidade. Segundo Morgado (2018), enquanto acesso denota um processo de mudança análogo a criação de condições legais e direitos igualitários, acessibilidade pressupõe plenitude e autonomia nas atividades de locomoção e tantas outras.

Destarte, as proposições das leis, decretos, avisos e portarias, tais como: a Lei nº 7.853 (1989), Portaria nº 1.793 (1994), Aviso Circular nº 277 (1996), a Portaria nº 1679 (1999), o Decreto nº 3.298 (1999), Decreto nº 5.626 (2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (2015) e a Lei 13.409 (2017), estabelecem normas gerais para a educação superior no Brasil que se aplicam tanto a instituições públicas como também privadas.

No que tange à educação inclusiva, determinam que as instituições de educação superior devem formular e implementar em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, medidas de democratização do acesso por meio de adequação arquitetônica, curriculares e metodológicas desde o processo seletivo até o ingresso face às exigências das instituições e respectivos cursos de graduação, inclusive programas de ação afirmativa e medidas de assistência estudantil.

Em vista disso, se faz necessário refletir sobre algumas questões. A primeira delas é a disponibilidade de cotas para ingresso. Em consequência da Lei 13.409/2016, as pessoas com deficiência assim como estudantes de escola pública, baixa renda, negros, pardos e indígenas passaram a ser assistidas pela lei de cotas.

Sabemos que muitas pessoas não se declaram com deficiência no momento de sua inscrição em vestibulares e, por isso, ingressam concorrendo com as demais pessoas, ou seja, na ampla concorrência; essas pessoas, muitas vezes, não enfrentam muitas dificuldades dentro das IES e, por isso, não usufruem de forma direta dos recursos pensados para atender as demandas. Aquelas que se identificam devem ser assistidas.



A segunda questão é referente a adaptações arquitetônicas, disposição de recursos pedagógicos, tecnologia assistiva e profissionais de apoio que são mecanismos essenciais e, por isso, exigidos pelo Ministério da Educação; algumas dessas coisas como condição para criação e funcionamento de uma instituição. Isso e muito mais deve ser ofertado, como previsto em lei, mas temos visto que as proposições legais não dão conta de toda a complexidade da inclusão institucional e também social.

2.1. Trabalhos Relacionados

Trabalhos que versam sobre temas semelhantes à discussão que aqui se propõe foram selecionados a partir de uma pesquisa de estado da arte realizada na plataforma Google Acadêmico, no portal SciELO – Brasil e no portal periódicos CAPES, no período entre novembro de 2021 até agosto de 2022. Foram selecionados documentos e trabalhos que abordam questões bem específicas: leis que determinam a educação como sendo para todos; leis que tratam de inclusão; evolução do atendimento à pessoa com deficiência desde o ensino primário; as lacunas e contradições dos dispositivos legais; a não garantia da efetivação prevista nos documentos legais; nomenclatura e definição de/das deficiência(s); principais dificuldades para a inclusão em qualquer âmbito; a importância da família na busca pelo desenvolvimento do indivíduo e o acesso e permanência de PcD no ensino superior.

Duarte (2009) realizou uma pesquisa envolvendo os alunos com deficiência em processo de inclusão no Ensino Superior de Juiz de Fora em uma instituição pública e dez privadas. Ele pode constatar que a rede privada atendia mais PcD que a pública; o tipo de deficiência com maior incidência era a visual, a maioria dos alunos era do sexo masculino e que os cursos de humanas eram os mais requisitados.

Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) discutem a situação da educação inclusiva no Brasil, enfatizando a importância da formação profissional e especializações contínuas para se manter capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Ademais, Freitas, Fossatti e Kortmann (2017) afirmam que as medidas e políticas de inclusão não são suficientes para o alcance da inclusão plena, pois isto pressupõe uma mudança cultural na sociedade como um todo.

Maia (2019) fez um levantamento de dados referentes ao número de PcD matriculadas no ensino regular, no município de Serra Talhada, entre 2010 e 2018. Os

seus resultados apontam que a quantidade de matriculados no ensino médio e profissional (técnico) era inferior ao ensino fundamental. Para ele, esses números revelaram uma provável dificuldade de avançar para as etapas de nível profissionalizante.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A definição do tipo de abordagem metodológica é parte fundamental de uma pesquisa científica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a escolha do instrumental metodológico está estritamente relacionada com o problema a ser estudado, pois, fatores como a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe, dentre outros, são limitadores do processo investigativo. Além disso, salienta que é necessário a adequação do(s) método(s) e da(s) técnica(s) ao contexto de estudo e ao que se pretende alcançar com o seu desenvolvimento.

Diante dos objetivos, dentre tantos, adotamos o método *survey*, também conhecido como pesquisa de levantamento. Uma pesquisa *survey* consiste em um estudo experimental pelo qual se investiga uma questão social através da obtenção de dados a respeito de um determinado grupo de pessoas (FREITAS et al., 2000). Para a coleta de dados foi utilizado um questionário autoadministrado, direcionado a um funcionário do setor de atendimento especializado, ou coordenadores de curso de cada uma das Instituições de Ensino Superior (IES) ou Instituições de Ensino Técnico (IET), encaminhado por e-mail ou levado impresso até à instituição. Quanto ao propósito, aspiramos descrever o cenário da inclusão de PcD ou transtorno em Serra Talhada, com base nos apontamentos dos respondentes.

Considerando as proposições de Marconi e Lakatos (2003), escolhemos analisar os dados conforme a perspectiva quali-quantitativa, pois esse tipo de abordagem mista é bastante pertinente para esse contexto uma vez que pretendemos interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos respondentes para descrevermos o processo de inclusão (KNECHTEL, 2014).

3.1.Método

Inicialmente, inspirados em Duarte (2009), elaboramos um questionário para ser respondido por um funcionário do núcleo de acessibilidade ou coordenadores de curso. As perguntas do questionário foram pensadas de forma a coletar os dados que nos pareciam pertinentes, mas no decorrer do processo, foi possível perceber que algumas não poderiam ser respondidas pelos entrevistados, pois eles não tinham acesso a tais informações.

Antes de aplicar o questionário, por meio de WhatsApp ou e-mail, foram feitas apresentações formais esclarecendo o propósito da pesquisa. O contato inicial se mostrou indispensável no decorrer do processo, pois proporcionou a segunda etapa de seleção que tinha como critério o atendimento a pessoas com deficiência. Aquelas instituições que, nesse momento, afirmaram não ter pessoas com deficiência matriculadas não passaram para a fase de entrevista. Com as IES e IET que atenderam aos pré-requisitos (ser instituição de ensino técnico ou superior, funcionar de modo presencial e atender pessoas com deficiência), de acordo com disponibilidade dos envolvidos, foi agendado dia e horário para encontro com um funcionário de cada instituição que se dispôs a receber a pesquisadora no local, exceto com um que se disponibilizou apenas para responder via link enviado ao seu e-mail.

Os funcionários responderam ao questionário entre os dias 22 de junho e o dia 05 de julho de 2022 e dedicaram, em média, duas horas e trinta minutos (2h30min) para o fazer. Na etapa de análise inicial dos dados, percebemos a necessidade de complementá-los, por isso foram feitas outras perguntas através do WhatsApp e e-mail. Depois de todo o processo descrito, realizamos a descrição e análise dos dados coletados.

3.2.Participantes

Foram contatadas treze (13) instituições, das quais sete (7) atenderam a todos os pré-requisitos; as outras seis (6) não possuíam matrículas de pessoas com deficiência ou transtorno. Infelizmente, uma das sete (7) não dispôs das informações até o momento da análise, sendo assim, somente os dados de seis (6) IES são apresentados. As informações são separadas por instituições públicas e privadas. As públicas são: Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de



Serra Talhada - UAST; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco - IF; Escola Técnica Estadual Clóvis Nogueira Alves – ETEC. As privadas: Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada – FAFOPST; Faculdade de Ciências da Saúde de Serra Talhada – FACISST; Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada – FACHUSST.

Dentre os entrevistados encontram-se coordenador de curso, diretor e vice-diretor pedagógico, técnico em assuntos educacionais e técnico administrativo em educação. Onde há um núcleo de apoio, que é o caso de duas das instituições, os profissionais entrevistados atuam diretamente no atendimento das PcD e são, respectivamente, técnico em assuntos educacionais e técnico administrativo em educação. Os demais responderam pelas instituições nas quais não há um setor responsável pelos assuntos educacionais relacionados às PcD.

A escolha dos profissionais e indicações das próprias instituições se deve ao fato de disporem de informações necessárias a esta pesquisa, como número de matriculados, práticas inclusivas desenvolvidas na instituição, quantitativos referentes a tipos de deficiência, cursos em que estão matriculados, gênero, recursos e serviços disponibilizados.

Vale ressaltar que apenas um funcionário de cada instituição foi entrevistado. Três, dos seis, são licenciados e os demais não são formados no âmbito da educação. Em respeito aos padrões éticos que orientam pesquisas científicas, preservamos as identidades dos participantes quando expostos os dados.

Nas instituições onde há um núcleo de acessibilidade, segundo os entrevistados, no setor trabalham outros profissionais, a maioria deles com formação e especialização profissional no âmbito da educação, que atuam dando suporte tanto aos professores na elaboração do material didático como aos alunos com deficiência ou transtornos, se não em todas, mas pelo menos na maioria das suas necessidades.

4. PROCESSO DE INCLUSÃO

De acordo com o dicionário Aurélio (2022), institucionalizar é “atribuir caráter de instituição”. Entende-se por isso que cabe às instituições se responsabilizar pelo processo educacional das pessoas com deficiência, garantindo a elas a oportunidade de ingresso e principalmente condições favoráveis para sua evolução e conclusão de



curso. No Quadro 1 foram transcritas indicações dos entrevistados do que é, o que não é e o que pode ser oferecido quando necessário por cada uma das instituições.

Os entrevistados afirmaram que suas respectivas instituições se adequam aos parâmetros de inclusão quando dispõem de cotas para o ingresso e assistem aos PcD matriculados, ofertando o que lhes é necessário. Como os estudantes passam a ter conhecimento dos recursos e serviços ofertados pelas instituições, não foi detalhado. Todas as IE alegam que, conforme surja demanda, ou seja, no caso de ingresso de pessoas com necessidades diferentes das que já são amparadas, o setor responsável pelo acolhimento fará todas as adaptações e aquisições que forem necessárias. Ademais, uma das instituições, a fim de contribuir ainda mais para a inclusão, oferta cursos profissionalizantes e especialização em áreas de atuação assistencial às PcD.

Quadro 1. Institucionalização da inclusão

I1	“No âmbito da instituição, este processo é realizado através da atuação dos tradutores e intérpretes de libras, bem como da disponibilização de tecnologias assistivas, ofertas de cursos de capacitação e também com a atuação de monitores apoiadores. Todo o processo são ações institucionalizadas pelo <órgão responsável>.”
I2	“Ocorre desde o processo seletivo com a disponibilidade de cotas e comissão para avaliar. Temos um setor específico para isso denominado <>; fazemos o acompanhamento dos alunos público alvo do < órgão responsável > e estamos em constante processo de estruturação física, de recursos humanos, materiais e capacitações.”
I3	“Nossa instituição não possui adequação específica para atender todos os tipos de situações. Todavia sempre busca atender aos alunos que necessitam de atendimento especial.”
I4	“Há um funcionário surdo; possui estrutura física com adaptações; oferecem cursos de mediação escolar; cursos de libras e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”
I5	“Possui estrutura física com adaptações e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”
I6	“Possui estrutura física com adaptações e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”

Fonte: autoria própria

A efetivação e qualidade dos serviços somente poderiam ter maior veracidade caso tivéssemos a oportunidade de entrevistar os sujeitos, mas devido ao pouco tempo para desenvolvimento do trabalho, não seria possível entrevistar grande número ou todo o corpo discente PcD das instituições e dados como esse precisam ser volumosos para poder representar maior concretude.

A partir desses primeiros dados, podemos perceber que as instituições de ensino técnico e superior concedem o acesso, mas somente depois viabilizam a permanência, adaptando, a grosso modo, o que conseguem, visto que, fatores tais como: financeiro, espaço físico e administração, interferem muito na efetivação de melhoramentos. Na maioria dos casos, como mostra Morgado (2018), as adequações institucionais só acontecem quando, depois de ingressarem, as PcD se veem



desamparadas, necessitando de recursos que supram suas necessidades, começam reclamar seus direitos.

Essa problemática apresenta-se como enfraquecedora de perspectivas, pois as pessoas com deficiência ou transtornos, já matriculadas precisam ser bem assistidas e incentivadas, e as que se interessam precisam perceber que podem prestar vestibulares, conscientes de que serão asseguradas, contudo, infelizmente, as IE traçam o caminho inverso quando esperam demanda para poder adequar-se.

4.1. Quantitativo de Alunos por Deficiência ou Transtorno

Dentre tantas deficiências e transtornos, as/os que acometem os estudantes matriculados no nível superior e técnico de Serra Talhada são respectivamente: Deficiência física, intelectual (algumas não especificadas), transtorno do espectro autista (TEA), visual, auditiva, múltipla, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e síndrome de Moebius.

As instituições públicas contabilizam 3.104 alunos matriculados, sendo 2.388 da instituição 1 (I1), 346 da instituição 2 (I2) e 370 da instituição 3 (I3); dessas, 42 são pessoas com deficiência ou transtorno e 3.060 são pessoas típicas. Em relação aos cursos, são ofertados curso de: administração, agronomia, bacharelado em ciências biológicas, bacharelado em ciências econômicas, bacharelado em sistemas de informação, engenharia de pesca, licenciatura em letras, licenciatura em química, zootecnia, cursos técnicos em refrigeração e climatização, logística, edificações, agricultura, agropecuária, edificações, enfermagem, logística, segurança do trabalho e administração.

Já as instituições privadas somam 481 alunos matriculados, dos quais 336 são da instituição 4 (I4), 122 da instituição 5 (I5) e 23 da instituição 6 (I6). Dessas, somente 4 são pessoas com deficiência. Relativo aos cursos, são oferecidas Licenciatura em Geografia, História, Letras, Biologia, Educação Física, Pedagogia, Matemática e Bacharelado em Psicologia e Serviço Social.

Com base nos dados coletados, não podemos afirmar se houve aumento ou declínio no número de alunos com deficiência matriculados, pois, as próprias instituições não dispõem de informações do tipo, mas podemos afirmar que, nas instituições públicas de Serra Talhada, há maior número de estudantes com deficiência. Este resultado diferencia-se do de Duarte (2009) e de tantos outros que



mostram maiores números concentrados em IES privadas. Vejamos na Tabela 1 o quantitativo de pessoas por instituição e, também, por deficiência.

Os dados evidenciam que, nas instituições públicas, o número de matrículas de pessoas com deficiência e, também com transtornos, é proporcionalmente maior, isso vale também para a diversidade. No que tange ao tipo de deficiência que mais aparece nas instituições privadas, a deficiência física aparece em primeiro lugar, com 75% e deficiência intelectual, com 25%. Já nas instituições públicas, a deficiência visual aparece em primeiro lugar, com 35%, seguida da deficiência física, com 21%. Percebemos a expressiva diferença categórica e quantitativa entre as instituições. Embora com números muito menores, nossos dados condizem com os do IBGE (2010), citado na introdução deste trabalho, quando mostram em ordem de maior número as pessoas com deficiência visual, física/motora, auditiva, seguido das demais.

Tabela 1. Quantitativo de alunos por deficiência e por tipo e instituição

Instituições Públicas									
	Total	Física	Intelec.	Vis.	Audit.	Multi.	TEA	TDAH	Outras
I1	35	8	3	14	2	3	2	1	2
I2	3	0	0	0	0	1	0	2	0
I3	4	1	0	0	1	0	2	0	0
Total parcial		9	3	14	3	4	4	3	2
		21%	7%	33%	7%	10%	10%	7%	5%

Instituições Privadas									
	Total	Física	Intelec.	Visual	Auditiva	Múltipla	TEA	TDAH	Outras
I4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
I5	2	1	1	0	0	0	0	0	0
I6	1	1	0						
Total parcial		3	1	0	0	0	0	0	0
		75%	25%						

Fonte: autoria própria

4.2. Quantitativo de Alunos por Sexo

Discriminados por instituição e tipos de deficiência, agora veremos a classificação por sexo na Tabela 2. Podemos perceber que o número de pessoas do sexo masculino é superior ao de pessoas do sexo feminino nas instituições públicas e o inverso acontece nas instituições privadas.

Como pode ser visto na Tabela 2, existe uma mulher com uma deficiência classificada como “Outras”, essa corresponde a síndrome de Moebius, um distúrbio neurológico que pode ser considerado uma deficiência física por caracterizar-se como uma paralisia não progressiva dos nervos cranianos e, também, visual quando causa estrabismo. Por este trabalho não se ater a questões médicas, preferimos separar expondo como “outra” para evitar conclusões equivocadas.

A partir da Tabela 2, podemos observar, de forma mais sintética, como se dá a distribuição das PcD por sexo. É necessário dizer que, na entrevista, foi perguntado se havia alguém que não se identifica como homem ou mulher, mas essa informação era desconhecida pelos entrevistados, por isso categorizamos dessa forma.

Tabela 2. Quantitativo de alunos por sexo

		Instituições Públicas							
	Total	Fís.	Intelec.	Vis.	Aud.	Multi	TEA	TDAH	Outras
Masculino	25	5	1	5	3	3	4	3	0
Feminino	17	4	2	9	0	1	0	0	1
		Instituições Privadas							
	Total	Fís.	Intelec.	Vis.	Aud.	Multi	TEA	TDAH	Outras
Masculino	1		1						
Feminino	3	3							

Fonte: autoria própria

Existe moderada discrepância entre o montante correspondente aos homens e as mulheres. Os homens aparecem em maior número, com 57% dos casos, o que corresponde a 26 indivíduos, e as mulheres mostram-se em 43% das ocorrências, com um total de 20 pessoas.

Esses dados se mostram bastante interessantes quando comparados com apontamentos do último censo do ensino superior realizado pelo INEP, em 2020. Segundo os resultados do censo, existem mais PcD do sexo feminino nas IES do



Brasil. Na verdade, essa é também a realidade geral, ou seja, a comunidade acadêmica é composta por maior número de mulheres. Dessa forma, tanto de PcD como de pessoa típica, esses números podem ser justificados pelo fato de as mulheres se preocupam muito mais com a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação e o prazer que tudo isso pode proporcionar (PERROT, 2007).

4.3. Quantitativo de Alunos por Área de Conhecimento e Turno

Nas instituições públicas, alguns cursos são diurnos e outros noturnos, já nas instituições privadas todos os cursos são ofertados no turno da noite. No que concerne aos cursos, na Tabela 3, estão dispostas as informações referentes ao tipo de instituição e cursos onde existem PcD matriculadas, distribuídas por gênero e turnos.

Antes de mais nada, devemos dizer que as informações da instituição 3 (I3) referente a esta seção não são mostradas. A falta dos dados decorre do fato de o informante ter se ausentado da instituição quando foi solicitado que dispusesse de mais essa informação. Ele alegou que estando fora da instituição não tinha acesso aos nomes das pessoas e, por isso, não conseguiria afirmar qual ou quais os cursos em que os 3 homens estão matriculados.

Tabela 3. Quantitativo por curso e turno

Curso	Tipo de instituição	Mulheres	Homens	Total	Turno	
Pedagogia	Privada	1	0	1	Noturno	
Serviço social		1	0	1		
Psicologia		1	1	2		
Licenciatura em letras	Pública	3	3	6	Noturno	
Economia		1	2	3		
Sistema de informação		0	5	5		
Administração		3	2	5		
Licenciatura em física		0	1	1		Vespertino
Engenharia de pesca		1	1	2		Diurno
Zootecnia		1	3	4		
Ciências biológicas		6	0	6		
Agronomia		2	4	6		
Técnico em logística		0	3	3		
Edificações	0	1	1			

Fonte: autoria própria

Ressalta-se que a área do conhecimento que mais possui matrícula de alunos autodeclarados com deficiência é a de humanidades, com 15 matrículas, todas no horário noturno. Em seguida, temos ciências agrárias, com 12 matrículas no período diurno, exatas com 9 matrículas nos turnos vespertino, diurno e noturno, e biológicas

com 6 no período diurno. Comparando os nossos resultados com os de Duarte (2009), podemos afirmar que os cursos de humanas e o período noturno parecem ser mesmo os mais requisitados.

4.4. Quantitativo de Alunos por Instituição de Ensino

Com base em nossas análises, percebemos que 79% (36) dos alunos estudaram em escolas públicas, 8% (4) em escolas privadas e 15% (6) não foi possível identificar o tipo de instituição de origem porque a informação não consta no sistema da IES que frequentam. Dos 79%, 35 PcD estão matriculadas em IES públicas e 3 em IES privadas; e dos 8%, 1 frequenta instituição pública e 1 instituição privada. Três pessoas, dentre as que estudaram em escolas privadas fazem curso em IES públicas e 3 dos que, durante a educação básica frequentaram instituições públicas, percorrem sua trajetória acadêmica em IES privadas.

Não é possível afirmar que as pessoas matriculadas na educação básica no período da pesquisa de Maia (2019) tenham conseguido ingressar em uma IES ou IET, sejam os concluintes ou os que estão cursando em 2022.

4.5. Quantitativo de PcD Desistentes, Concluintes e Cursando

Iniciemos justificando o porquê de termos considerado os anos entre 2012 e 2022. Inicialmente pensamos em levantar os dados do ano 2010 até o ano vigente, entretanto, os informantes alegaram não dispor de informações tão remotas. A maioria deles só conseguiu informações de anos posteriores a 2010; entre eles 2012 e 2014. É preciso elucidar que alguns fatores impedem que os dados aqui apresentados sejam totalmente concretos, pois, alguns informantes queixaram-se de falhas na administração dessas informações e outros fatores, incluindo, por exemplo: não identificação no setor como PcD. Sendo assim, pode haver maior número de concluintes ou desistentes e até mesmo de ativos.

Em vista dos dados possíveis de serem analisados, o somatório das IES públicas equivalente a 42 (inst. 1: 35; inst. 2: 3; inst. 3: 4) pessoas ativas é satisfatório. Em relação aos concluintes, na instituição 1, segundo o informante, somente uma pessoa concluiu e, curiosamente, quatro desistiram entre o ano de 2014 até o ano vigente. Na instituição 2, o número de egressos é proporcional e vantajoso quando



comparado ao total de matriculados, sendo que dois concluíram e três estão cursando. No quesito desistência, a instituição 2 sobressai a 1, pois, somente uma pessoa desistiu. Na instituição 3, apesar de funcionar desde o início da década de 1990, nos seus registros não constam conclusão ou desistência de pessoas com deficiência. Ao que parece, faz pouco tempo que a instituição técnica passou a receber PcD.

Nas IES privadas, os números são relativamente pequenos. Contudo, nas três instituições, não foram registrados trancamentos de matrícula, ou seja, todos aqueles que até então iniciaram, concluíram seus cursos em anos anteriores a 2022. O conjunto de concluintes sendo igual a oito (Inst. 4: 1; inst. 5: 2; inst. 6: 1) sobressai o número de matriculados atualmente.

A fim de detalharmos ainda mais a nossa análise, perguntamos aos entrevistados das IES onde já houve desistência e quais foram os motivos relatados pelos estudantes. Dos seis, cinco não souberam informar e justificaram dizendo que os alunos simplesmente deixam de frequentar a instituição e são reprovados por falta e, conseqüentemente, o sistema cancela suas matrículas ou eles trancam sem dar nenhuma satisfação.

O entrevistado que respondeu a nossa pergunta com o apontamento dos motivos afirmou que, de anos anteriores, não consegue exemplificar, mas nos últimos semestres, desde 2020, os trancamentos de matrículas derivam dos problemas causados pela pandemia, entre eles citou os seguintes: Dificuldade de acesso às tecnologias, fatores emocionais, psicológicos e financeiros.

Uma explicação pertinente a esta subseção é o tempo de duração dos cursos superiores e o tempo acrescido que, por lei, as pessoas com necessidades educacionais especiais têm garantidas. A dilação do prazo para conclusão de curso é garantida pela resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação quando dispõe do seguinte:

Art. 1º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados a conceder dilação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição" (BRASIL, 1981-1987).

Em média, uma graduação tem duração de 4 anos, mas conforme disposto na resolução citada acima, as PcD podem passar mais tempo na universidade em respeito às suas necessidades. As IES entrevistadas afirmam ter ciência dessa proposição. Em



uma delas já houve a prorrogação, mas o informante não soube dizer quando isso aconteceu. As demais afirmaram que não “recordam” de algum estudante ter necessitado, inferindo assim que todos terminaram no tempo previsto.

4.6. Recursos de Acessibilidade Disponíveis nas IES e IET

Apoio Pedagógico: para que de fato aconteça a democratização do ensino são necessárias determinadas adequações no âmbito institucional; muitas coisas se tornaram essenciais, uma delas é a contratação de profissionais capacitados para dar assistência. Além de professores que estejam dispostos a repensar sua metodologia, o cenário da educação inclusiva também exige uma rede de apoio ao professor. Visando isso, foi elaborado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o qual aponta para a estruturação de Núcleos de Acessibilidade, fazendo menção às Instituições Federais de Ensino Superior.

O decreto resultou do programa de Acessibilidade na Educação Superior, desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em 2005. O programa busca a efetivação dos direitos das PcD por meio da garantia de acessibilidade nas IFES públicas e privadas, respaldado em leis e decretos que, em consonância, objetivam fomentar a inclusão na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais ou de comunicação.

Investigamos se as instituições de Serra Talhada possuem núcleos de apoio e constatamos que apenas duas das 3 IES públicas possuem um núcleo de acessibilidade e nenhuma das 3 privadas possuem, embora afirmaram que é um projeto futuro. Para aquelas onde existe, os entrevistados dissertaram sobre as funções do setor e também sobre o atendimento às demandas. Ao analisar as declarações dos entrevistados podemos perceber as ações que as IES 1 e 2 afirmam desenvolver como indicadores de preocupação com a melhoria do espaço acadêmico e social das pessoas com deficiência/transtornos. Quanto ao fato de a maioria das IES não disporem de núcleos, isso representa um problema que precisa ser resolvido, pois, tanto é fator condicionante ao despertar do interesse para os que desejam ingressar e o oferecimento de conforto das pessoas já matriculadas, como também para receber apoio financeiro do MEC.

Profissionais de Apoio: dentre as responsabilidades das IES está a formação e oferecimento de profissionais para atendimento especializado. É certo que pessoas podem compartilhar a mesma deficiência ou transtorno e possuir necessidades diferentes, por exemplo, uma pessoa com TEA pode necessitar de um cuidador e um mediador e outro somente de um mediador. O que precisa de dois profissionais não pode ter somente um, ou um único profissional desenvolver as funções dos dois. Este exemplo está sendo utilizado para enfatizar que toda IE deve oferecer serviços que atendam as especificidades de seus alunos e todo profissional deve exercer as funções que competem a sua capacitação profissional. Por falar em formação, a depender da deficiência, o ideal é que o aluno receba assistência dos professores regentes e do profissional de apoio e ambos devem ser capacitados para atuar conforme previsto na Portaria nº 1.793 de 16 de dezembro de 1994.

Sobre os serviços prestados, a instituição 1 afirmou dispor de intérpretes de libras e monitores apoiadores. Esses últimos participam de uma seleção para, em troca de uma bolsa estudantil, ajudar um colega de sala atípico a desenvolver atividades acadêmicas.

As instituições 2 e 3 não dispõem de nenhum profissional de apoio e as instituições 4, 5 e 6 têm em seu quadro de funcionários alguns intérpretes de libras, atendendo assim o Decreto nº 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005.

Acessibilidade Física: a acessibilidade física não constitui uma necessidade somente das pessoas com deficiência física, tendo em vista a complexidade e especificidades de outras deficiências e transtornos, cada adaptação é válida para garantir que todos possam locomover-se com autonomia, em segurança.

A propósito, o Art 2º da Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, tomando como referência a Norma Brasil 9050, que trata da Acessibilidade de Pessoas com deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, estabelece em seu § 1º os requisitos de acessibilidade para as instituições de ensino a saber: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, para que tenha acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos,



bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003).

No que concerne às IES participantes de Serra Talhada, o entrevistado da I1 afirmou possuir rampas de acesso, piso tátil, banheiro acessível, mesas adaptadas, portas largas, estacionamento prioritário e ônibus adaptados para cadeirantes. A I2 citou cadeiras de rodas, bengalas, muletas, andadores, lupas, plataforma elevatória, piso tátil, rampas, banheiros adaptados e auditório adaptado. A I3 não descreveu e também não foi possível perceber nenhuma. As I4, I5 e I6 responderam à pergunta referente ao que está sendo tratado com “estrutura física”. Quando no prédio das instituições, foi possível perceber algumas coisas como piso tátil e rampas.

Apesar de não ser o suficiente, quando o aluno encontra na sua instituição condições físicas favoráveis à sua condição ele sente-se acolhido e respeitado, já que ao conseguir se locomover de forma autônoma ou com o mínimo de ajuda, ele está usufruindo do seu direito de ir e vir.

O fato é que, das instituições que participaram, embora umas mais e outras menos, todas disponibilizam algum tipo de adaptação física. No momento da entrevista, um dos entrevistados afirmou que algumas modificações foram realizadas há pouco tempo quando a instituição recebeu uma “cobrança” do ministério da educação. Isso denota que o MEC está preocupado com o cumprimento das suas proposições. No geral, as adaptações que já foram realizadas constituem obrigatoriamente.

Os dados referentes às condições de acessibilidade permitem estabelecer uma conexão direta com o tipo de deficiência dos estudantes com o maior número de matrículas em IES. Foi possível evidenciar a predominância de matrículas de estudantes com deficiência visual, física e auditiva.

Tecnologias Assistivas: sabemos que as tecnologias assistivas se tornaram grandes aliadas nos processos educativos, ainda mais quando se trata de inclusão social, pois oferecem meios de solucionar ou amenizar determinados problemas. Segundo Bersch (2008), a tecnologia assistiva deve ser entendida como um auxílio para promover a ampliação de uma habilidade funcional ou deficitária, ou ainda, que possibilitará a realização de uma função desejada e que se encontra impedida devido às condições limitantes do sujeito. Ademais, ao tratar do assunto, Damasceno destaca que:

O desenvolvimento de recursos que proporcionem acessibilidade também pode significar o combate a preconceitos vividos pelos sujeitos com deficiência, pois, no momento em que lhes são dadas as condições para interagir, aprender e expressar seu pensamento, eles serão vistos mais facilmente como “diferentes-iguais” (DAMASCENO, 2002, p. 1).

Entende-se por tecnologia assistiva (TA) todos os recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover ou facilitar o desenvolvimento de habilidades, minimização de dificuldades de comunicação e de mobilidade, e autonomia. Tudo isso propicia melhor qualidade de vida às PcD (BRASIL, 2009).

Entendida a importância do uso das TA, passamos a apresentar quais os tipos que as IES de Serra Talhada afirmaram oferecer. A I1 disponibiliza aos estudantes cadeiras de rodas, pranchas de comunicação, teclados e mouses adaptados, calculadoras, tablets, fones de ouvido, transcritor de livro em áudio, escâner de ampliação e impressora Braille. O informante da I2 afirmou que a instituição tem cadeiras de rodas, prancha de comunicação, teclados e mouses adaptados e plataforma elevatória para cadeirantes. A I3 não respondeu à pergunta referente ao tópico discutido. Já as I4, I5 e I6 afirmaram possuir e utilizar tecnologias assistivas, mas não citaram outros, além de material em Braille, que é utilizado não por aluno com deficiência visual, mas sim nas aulas do curso de pedagogia.

Dificuldades no Processo Inclusivo: partindo das respostas dos entrevistados, traçamos um paralelo com os apontamentos feitos por Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) no que se refere às dificuldades enfrentadas no processo inclusivo. Iniciemos expondo as colocações dos entrevistados sobre o que eles percebem como dificuldades:

I1: “A ampliação de programas de assistência direta aos casos de alunos com deficiência, visto que, as deficiências são muito específicas e muitos programas generalizados não são capazes de atender demandas específicas.”

I2: “Contratação de mão de obra efetiva e terceirizada, espaço físico próprio, aquisição de materiais específicos, capacitações específicas.”

I3: “Atender a diversidade de necessidades dos alunos.”

I4: “A depender da deficiência, as maiores dificuldades seriam a contratação de profissionais capacitados, principalmente para assistir deficientes visuais.”

I5: “A contratação de profissionais capacitados.”

I6: “A contratação de profissionais capacitados.”



Em suma, essas são as falas dos entrevistados que, de fato, vão de encontro a apontamentos já feitos na Declaração de Salamanca (ONU,1994) e em trabalhos recentes como por exemplo Skliar e Souza (2000) e Siqueira, Silva e Ribeiro (2016)

Acreditamos que, ao mencionar os programas de assistência, o respondente da I1 esteja se referindo a projetos tanto de nível nacional, como ENAPE, PROUNI, PRONAS/PCD, Fies, Sisu, bem como aos institucionais a exemplo de “monitores apoiadores” da referida instituição. Isso vai de encontro com o afirmado pela I3, pois também cita a dificuldade de atendimento a tanta diversidade.

Essa temática já era discutida em 1994, quando foi criada a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). O documento trata a diversidade como um lugar de vulnerabilidade aproximando, assim, o social ao cultural, de forma que uns sempre acabam sendo mais assistidos que outros, nessa lógica, lidar com diversidade sempre foi e, talvez, sempre será um desafio, pois a diversidade é uma característica indissociável do ser humano.

O respondente da I2 listou mais de uma dificuldade e todas elas pertinentes à discussão: capacitação e contratação profissional. A contratação de profissionais depende de dois fatores: recursos financeiros e disponibilidade de profissionais capacitados. Encontrar profissionais capacitados para lidar com as singularidades das deficiências e transtornos é realmente um desafio.

O desafio começa ainda quando as IES formadoras de professores não oferecem aportes teóricos sólidos sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, muito menos situações práticas; não incentivam seus alunos a estudarem e discutirem aspectos relacionados à educação de pessoas com deficiência. Existem poucos cursos que enfocam a educação especial e outros oferecem poucas ou uma única disciplina em suas grades curriculares e, assim sendo, podemos afirmar que isso não é o suficiente para promoção de maior envolvimento com a temática. Segundo Pachano:

Um dos desafios fundamentais da educação superior, no contexto de mudanças que hoje vivemos, deveria ser a participação da universidade, por meio do trabalho de seus professores, na luta pela democratização de acesso a novas tecnologias e alternativas sustentáveis para uma vida melhor. [...] É necessário que os professores universitários compreendam a cultura de exclusão que vem marcando a história da universidade e compreendam seu papel como protagonistas das mudanças necessárias (PACHANO, 2008, p. 18).

Em consonância, Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) afirmam que os cursos de formação de professores é o ambiente ideal para refletir sobre a prática docente, pois espera-se que esses ambientes preparem os futuros profissionais para lidar com as diferenças e, assim, contribuir para a efetivação do ensino democrático e obtenção de êxito. As autoras ainda salientam a necessidade de formação continuada para ambas as partes, o profissional formador e os em formação, para elas, a docência não pode ser considerado algo permanente e estático, pois passa sempre por processos gradativos de mudanças, que implicam inovação na experiência e na prática pedagógica. Então, as reflexões sobre práticas pessoais pautadas nas mudanças que vem acontecendo em todos os âmbitos podem proporcionar melhores formas de lidar com a diversidade já existente como também idealizar soluções para situações/problemas futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a atual conjuntura inclusiva no ensino técnico e superior de Serra Talhada oportunizou conhecer o contexto em que as pessoas com deficiência ou transtornos em fase de ensino profissionalizante se encontram. Também podemos perceber que as dificuldades para a efetivação da inclusão parecem ser compartilhadas, se não por todas, mas pela maioria das IES do Brasil. Dizemos isso porque os nossos resultados assemelham-se a outros quando apontam a falta de profissionais capacitados para atender as necessidades das PcD ou transtornos e, também, por indicar a acessibilidade como uma das maiores dificuldades.

Além disso, quanto aos recursos já disponíveis nas IES, identificamos que há um padrão quando se trata de atendimento às pessoas com deficiência física e auditiva; o mesmo não pode ser percebido em relação às outras deficiências e principalmente quanto aos transtornos. Às pessoas com deficiência física são oferecidas rampas, piso tátil, cadeiras de rodas e estacionamento; para as com deficiência auditiva, disponibilizam intérprete de libras.

É importante salientar a importância das proposições legais como mecanismos propulsores desse padrão para a redução ou eliminação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas. Apesar de não serem suficientes, diante do quantitativo de matriculados em diferentes condições, notamos os impactos positivos no reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

É preciso lembrar que não estamos tratando de pessoas incapazes de viver em sociedade, mas sim de pessoas que têm sua vida dificultada pela sociedade. É por isso que acreditamos que, enquanto não refletirmos e conhecermos as necessidades e preconizarmos o bem comum, a inclusão não vai deixar de ser uma dificuldade. Nesse sentido, assinalamos que, para a efetivação da inclusão em IET e IES são necessários muito mais que políticas públicas institucionais.

Em consideração a tudo que foi exposto até aqui, desde a explanação dos processos envolvendo as pessoas com deficiência ou transtornos, os marcos históricos e documentos legais que evidenciam seus direitos até os resultados desta pesquisa, acreditamos que contribuímos para reforçar a importância de discutir esses aspectos como forma de naturalizar a inclusão e ainda mais para potencializar o processo de inclusão em Serra Talhada - PE. Depois de evidenciar os direitos e o que já é ofertado nas IET e IES da cidade, espera-se que mais pessoas possam se interessar pelo ensino superior e que as instituições continuem buscando melhorar o atendimento, procurem solucionar as dificuldades para poder dar oportunidade de acesso e condições para permanência de sujeitos em qualquer condição física ou psicológica, atentando sempre às necessidades individuais, igualdade enquanto ser humano, igualdade de oportunidades e o princípio da autonomia.

6. REFERÊNCIAS

American Psychiatry Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5ª.ed. Washington: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015

BERSCH, Rita. **Introdução às tecnologias assistivas: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

BRASIL **Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 29 agosto de 2022.

BRASIL. **Cartilha do censo pessoas com deficiência**. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). 2010.



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

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

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir**. Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu-2013.

BRASIL. **IBGE, 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 25 de set. de 2022.

BRASIL. **INEP. Censo da Educação Superior, 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei 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, 16 jul. 1990a.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001



BRASIL. MEC. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso 28 de jun. de 2022.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Portaria 1793 16 de dezembro de 1994.** A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: Acesso em: 15 de set. 2022.

DAMASCENO, L. et al. **As novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação.** In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. In Anais, Fortaleza, MEC, 2002.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem, e agora?** 2009, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3986/1/emersonrodriguesduarte.pdf> >. Acesso 29 mar. 2022.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. **O método de pesquisa Survey.** Revista de Administração, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, S. Van Der Halen; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. **Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão.** Estudos Contemporâneos Em Ciências Jurídicas e Sociais, IV, p. 79–97, 2017.

Institucionalizar In: **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>> Acesso em: 13 de jun. 2022.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.



MAIA, Davi José Mendes. **O mapa da inclusão: Um sistema de apoio à decisão para análise da inclusão escolar no estado de Pernambuco.** Serra Talhada, 2019.

MORGADO, Luiz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.** São Carlos, 2018.

PACHANO, Graziela G. **Desenvolvimento Profissional de docente universitário frente aos desafios do mundo contemporâneo.** VII REDESTRADO. Anais. Buenos Aires, 2008.p. 1-20.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto. 2007.

RESOLUÇÃO Nº 2, de 24 de Fev. de 1981. **Estabelece dilação de prazo de conclusão de curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.** MEC, Brasília, fevereiro de 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf> Acesso em: 17 de set. de 2022.

SIQUEIRA, G. M. O.; SILVA, L. R.; RIBEIRO, P. M. **Educação inclusiva no ensino superior: Desafios e possibilidades.** Facmais, Inhumas, v. 5, n. 1, p. 216-228, 12 maio 2016. Semestral. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2020.

SKILIAR, Carlos. SOUZA, Regina Maria de. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação.** In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000, p.259-27.

Submetido em:29/11/2022

Aceito em:03/01/2023

**A FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL: AS ARTES SURDAS NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LA FILOSOFÍA DEL ACTO RESPONSABLE: LAS ARTES SORDAS EN EL
PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE**

**LA FILOSOFÍA DEL ACTO RESPONSABLE: LAS ARTES SORDAS EN EL
PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE**

Ronny Diogenes de Menezes¹

Fábio Marques de Souza²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as artes surdas como uma ferramenta de reflexão que pode conduzir, estudantes dos cursos de formação de professores, ao ato responsável e humanizado. Isso se torna necessário, pois a educação bilíngue de surdos deve ser implantada conforme a mais recente atualização da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com séculos de uma infraestrutura de segregação social e educacional, é fundamental adotar meios para aproximar os futuros professores das pessoas surdas e seu horizonte social. Para isso, adotamos a concepção de diálogo, ato responsável e alteridade de Bakhtin (2010; 2019) e de literatura descrita por Candido (2011), que a vê como força humanizadora que atua na formação do homem, também na concepção de letramento literário de Cosson (2011) e no ensino das Escritas Surdas de Menezes e Souza (2019). A partir disso, apresentamos um dos muitos caminhos procedimentais que podem ser adotados no ensino das artes poderemos perceber as potencialidades do uso das artes surdas na formação de professores e como elas podem auxiliar na humanização de ouvintes e a realização de atos responsáveis.

Palavras-chave: Surdez. Literatura surda. humanização.

Abstract: This work aims to present the deaf arts as a reflection tool that can lead students in teacher training courses to a responsible and humanized act. This becomes necessary, because the bilingual education of the deaf must be implemented according to the most recent update of the Law of Directives and Bases of National Education. With centuries of an infrastructure of social and educational segregation, it is essential to adopt means to bring future teachers closer to deaf people and their social horizon. For this, we adopted the conception of dialogue, responsible act and alterity of Bakhtin (2010; 2019) and of literature described by Candido (2011), who sees it as a humanizing force that acts in the formation of man, also in the conception of literary literacy of Cosson (2011) and in the teaching of Deaf Writing by Menezes and Souza (2019). From this, we present one of the many procedural paths that can be adopted in the teaching of the arts, we will be able to perceive the potential of the use of the deaf arts in

¹Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), Professor do Departamento de Educação do Ceres-UFRN. Email: ronny.menezes@ufrn.br.

²Doutor em Educação pela USP. Professor no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Atua também como professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Email: fabiohispanista@gmail.com.



the training of teachers and how they can help in the humanization of listeners and the performance of responsible acts.

Keywords: Deafness. Deaf Literature. Humanization.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar las artes sordas como una herramienta de reflexión que puede conducir a los estudiantes de los cursos de formación docente a un actuar responsable y humanizado. Esto se hace necesario, porque la educación bilingüe de sordos debe implementarse de acuerdo a la más reciente actualización de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Con siglos de infraestructura de segregación social y educativa, es fundamental adoptar medios para acercar a los futuros docentes a las personas sordas y su horizonte social. Para ello, adoptamos la concepción de diálogo, acto responsable y alteridad de Bajtín (2010; 2019) y de la literatura descrita por Cándido (2011), quien la ve como una fuerza humanizadora que actúa en la formación del hombre, también en la concepción de alfabetización literaria de Cosson (2011) y en la enseñanza de la Escritura Sorda de Menezes y Souza (2019). A partir de esto, presentamos uno de los muchos caminos procedimentales que se pueden adoptar en la enseñanza de las artes, podremos percibir el potencial del uso de las artes sordas en la formación de docentes y cómo pueden ayudar en la humanización. de los oyentes y la realización de actos responsables.

Palabras clave: Sordera. Literatura Sorda. Humanización.

1 INTRODUÇÃO

Em 2021, o Brasil deu um grande passo para que as pessoas surdas tenham as mesmas condições de ensino e aprendizagem que já são comuns na educação de ouvintes³. Através da Lei nº 14.191 2021⁴, a educação bilíngue de surdos deixou de ser vinculada à educação especial e tornou-se uma modalidade independente. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, no novo ensino médio, indica que há a necessidade de incluir discussões sobre a Libras⁵ nas aulas de linguagem e nos itinerários formativos (BRASIL, 2018). Contudo, em meio a essas notícias surge um desafio de como atender a alta demanda que surge a partir dessas exigências legais.

Atualmente, a maioria dos professores não atuam na área da educação de Surdos e, por isso, têm conhecimentos limitados sobre as particularidades deste assunto (LADD, 2013). Porém, esses docentes têm tido atitudes positivas em relação às pessoas surdas e a sua luta, contudo é preciso abrir o caminho que eles acessem o horizonte social surdo. Esse acesso deve se estender também a todos os alunos que estão

³ Sujeito que ouve, que não é surdo.

⁴ Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112> Acesso em 28 out. 2022.

⁵ Língua de Sinais Brasileira, conforme (MENEZES, 2019)



matriculados em cursos de licenciatura, pois, no futuro, eles podem ser agentes multiplicadores de conhecimentos.

Nesse sentido, é possível perceber que os cursos de licenciaturas têm uma grande responsabilidade, pois, com uma abordagem adequada, será possível formar professores que conheçam as especificidades educacionais, sociais e culturais de seus futuros alunos surdos. Para que isso aconteça, é desejável que os professores de Libras, e de outras disciplinas, estimulem os licenciandos a refletir a respeito da cultura surda. Um dos meios que podem contribuir para isso são as artes provenientes dessas comunidades. Essas produções são registradas nos mais diversos meios: impressas em papel, gravadas em vídeo, pintadas, desenhadas, esculpidas, fotografadas; transmitidas face a face por meio de sinais ao longo das gerações e que, em sua essência, transmitem a cultura, lutas, anseios, medos e alegrias das pessoas surdas (MENEZES, 2017).

As artes surdas⁶ transmitem as emoções de um povo que quer ser *ouvido* e respeitado. Contudo, muitas vezes, eles se tornam invisíveis na nossa sociedade. Porém, levando em conta as considerações de Cosson (2014), com a literatura, e conseqüentemente, com todas as formas de arte, “podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela ficção” (p.14).

As artes surdas nos mostram o mundo do *outro-surdo*, um *outro*⁷ que está inserido em um horizonte social com diversas particularidades que diferem da nossas como ouvintes. Porém, essas diferenças são importantes para a nossa própria constituição como ser, pois, sem o *outro* não existe o *eu* (BAKHTIN, 2019). E, ao olhar para esse *outro*, poderemos reconhecer o nosso dever perante ele e assim, através do diálogo, chegar a realizar atos responsáveis e com isso humanizar a nossas relações com o *outro*.

Com isso em mente, o objetivo desse artigo é discutir como as artes surdas podem ser ferramentas pedagógicas que conduzem estudantes dos cursos de licenciatura ao ato responsável. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória tendo se

⁶ A partir desse ponto utilizaremos o termo arte surda para nos referir a todas as formas de arte produzidas por surdos e nelas incluímos a literatura.



fundamentado nos estudos de Bakhtin (2010; 2019), Candido (2011), Cosson (2006) e Menezes e Souza (2019). Por conseguinte, iniciaremos discutindo o que é o ato responsável e como ele pode ser conseguido através das artes surdas, na sequência, argumentaremos como essas artes podem nos aproximar do lugar do *outro*. Por fim, apresentaremos algumas considerações metodológicas de como utilizar as artes surdas no processo de formação de professores.

2 ATO RESPONSÁVEL ATRAVÉS DAS ARTES SURDAS

Agir de modo responsável perante o outro exige algo de nós, nesse processo o nosso pensar deve ser direcionado ao *outro*. Aqui nos deparamos com dois elementos importantes dos estudos de Bakhtin e o círculo, as relações entre o *eu* e o *outro*. Nessa perspectiva, todos aqueles que nos rodeiam e junto de nós se integram em uma cosmologia são denominados *outros*. Mesmo que eles estejam distantes fisicamente, suas ações podem ter influências no *eu*, pois a nossa formação enquanto indivíduo somente se efetiva na relação com o *outro*. Para Bakhtin (2019), o sujeito se constitui socialmente na interação e no diálogo, e isso não se dá de maneira monológica e isolada, mas sempre em direção a alguém e motivado por algo/alguém. Nesse sentido, para haver diálogo é preciso um enunciador e um receptor/interagente, ou seja, esse processo parte do *eu* para o *outro* percorrendo também o caminho oposto.

Bakhtin (2003), afirma que é no *outro* que nos constituímos como humanos em um movimento de adesão ou oposição, assim é impossível defender o seu posicionamento sem fazer uma correlação a outras posições, outras realidades, (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, através de relações dialógicas com o *outro*, as nossas convicções são construídas. Aqui nesse ponto, verificamos que há uma interdependência entre o *eu* e o *outro*.

Em vista do que foi exposto, o diálogo faz com que o *ser* esteja sempre em estado de evolução, diferentemente dos conservadores que dizem que as minorias, o diferente, tem que se curvar à maioria, pois se consideram completos e imutáveis. Assim, eles procuram conservar os valores decadentes (NIETZSCHE, 2012), como a meritocracia, a indiferença e a segregação que contribuem para a manutenção do *status quo* que os constituem e isso foi, e ainda é, a razão de acontecer ações contrárias ao direito à vida. Porém, a transformação é uma condição necessária, assim, no diálogo com o *outro*, o



eu, não encontra um receptáculo vazio, mas sim um ser preenchido, que muitas vezes está repleto de preconceitos e estereótipos que precisam ser quebrados.

Para isso, é preciso escutar o que o *outro* tem a dizer. Contudo, esse ato de ouvir e compreender o *outro* tem se tornado raro, e atos preconceituosos e discriminatórios têm tomado o lugar do ato responsável e humanizado. Isso se dá, provavelmente, porque o ato preconceituoso é desprovido de empatia e do profundo pensar sobre a realidade do *outro*. O poder do diálogo envolve mais que uma simples conversa, nesse sentido, é entendido como

interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

Segundo Freire (1980) “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, humanizam para humanização de todos” (p. 43). A quebra desses preconceitos só pode acontecer por meio das relações dialógicas, e mediada por uma coisa do mundo que tenha uma significação interindividual, algo que transpasse os grupos. Nesse caso, o fator que percorre e conecta os surdos e ouvintes pode ser as realidades refratadas nas artes surdas. Esse contato pode nos conduzir a realização de atos responsáveis e humanizados, visto que o que nos torna humanos é o modo como nos relacionamos com o outro em diversos domínios.

Para Bakhtin (2010) o ato responsável não é uma ação mecânica, mas sim ações de indivíduos que, através do diálogo, refletem sobre o *outro* e entendem o seu dever, assim, movimentam-se em direção ao ato-ação, assumindo a responsabilidade pelo conteúdo desses atos (SOBRAL, 2009). Os povos oprimidos pela colonialidade se empenham fortemente em lutar para ser vistos e para Freire (2018), a grande generosidade é quando, de forma empática, as mãos dos oprimidos não sejam as únicas que se erguem nessa luta, e assim nesse caminho, a responsabilidade do *eu* para com o *outro* possa contribuir para a transformação do mundo. Conforme Sobral (2019), ao realizar o ato responsável, o sujeito toma uma decisão que leva em consideração seu dever e sua responsabilidade.

O processo para se chegar ao ato responsável e humanizado não é simples, e, para que possa ser realizado, necessita de um meio que interconecte o *eu* com o *outro*,



(BAKHTIN, 2010). Desse modo, não é possível compreender o *outro-surdo* sem a participação do *eu-ouvinte*, nesse caso, a cultura produzirá elementos estéticos que refletem e refratam a vida, o real, aquilo que está presente em nossas vivências históricas. A partir disso, o ato responsável e humanizado precisa ser o resultado de uma empatia motivada pelo *ato-pensar* que considere a diferença do *outro* apreendidas pela cultura e vida.

Para Bakhtin, o pensamento *não-indiferente*, que é baseado nas relações dialógicas, pode fazer com que os sujeitos, que observam e o que é observado, se comuniquem e partir disso aconteça o ato responsável (BAKHTIN, 2010). Nesse processo, o sujeito poderá tomar uma decisão consciente que molde os seus atos de modo que considere a sua responsabilidade perante o *outro*. A participação reflexiva, no *ser e estar surdo*⁸, mediada pelas artes, seria a motivação para o ato responsável do *eu-ouvinte*, em razão de a apreensão do processo histórico que culminou em uma infraestrutura opressiva, conduzirá a algo novo “tanto no objeto quanto no indivíduo, enaltecendo e melhorando o existir-evento” (SOUZA, 2015, p. 695).

No caminho para esse ato humanizado, a empatia é a chave desse processo e isso pode ser concretizado a partir da presença do real evocada pelas artes e literatura surdas. Mesmo estando consciente que, conforme Bakhtin (2010) não é possível ingressar no lugar do *outro*, pelo caráter irrepitível dos atos, é possível participar e sentir a presença que nos permita compreender o mundo do *outro-surdo*. Para isso, a experimentação é o meio que pode nos aproximar do mundo sensível do *outro*, visto que, segundo Bakhtin, (2010, p. 58) “mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo”.

O nosso olhar é limitado e egoísta, por isso é preciso um esforço pessoal para que possamos abandonar nossos individualismos e praticar alteridade. Deixando de olhar apenas para si, poderemos ver o *outro* como um todo e poderemos ser enxergados do mesmo modo. Esse é um processo dialógico que inerentemente percorre dois caminhos, uma mão dupla na qual enxergamos e somos enxergados. De fora, vejo o *outro*, reflito sobre suas realidades, mas não vivo a vida dele, contudo, consigo me aproximar dessa vida e do meu lugar poderei compreendê-lo (BAKHTIN, 2003).

⁸ *Ser e estar surdo* corresponde às experiências dialógicas que os sujeitos surdos vivenciam desde o nascer até seus últimos dias, esses contribuem para a sua constituição enquanto indivíduos. Todas essas experiências são fruto da infraestrutura social e econômica que define a sua participação na sociedade.



Nos estudos bakhtinianos, esse processo de deixar de lado a si para compreender o lugar do outro é chamado de exotopia e ele é o que permite a realização do ato responsável, pois, olhando para o meu próximo, posso compreendê-lo e desse modo assumir minha responsabilidade perante ele. Conforme Bakhtin, há um limite na alteridade, sendo que ela não pode ser experimentada completamente, porque “não posso amar o próximo como amo a mim mesmo, ou melhor, não posso amar a mim mesmo como amo o próximo, posso apenas transferir para ele todo o conjunto de ações que costumo realizar para mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 45).

O conjunto de ações que planejo para mim mesmo dificilmente irão, conscientemente, resultar em minha exclusão, cerceamento de minha voz ou do apagamento da minha história. Por isso, a exotopia tem o poder de transformação, porquanto não queremos ocupar um subespaço e nem ser alvo dos preconceitos de uma classe que se julga superior. Essa mesma classe, no caso que estamos aqui a discutir é a classe ouvinte, pode realizar o ato responsável que permita ao surdo ser tratado como o ouvinte é.

A empatia é fundamental para surgir esse algo novo em nós, pois a irrelevância da nossa singularidade se dá em vivermos no mundo com o *outro*, que também é singular e que muitas vezes o ignoramos, mas que sem ele, nós, também somos incompletos. O ato responsável e humanizado, através do diálogo com o outro, é apoiado, também, por outros importantes pensadores. Ao discutir a importância da literatura para a formação do homem, Candido (2011) afirmou que humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (p. 117)

Vale notar que aqui há um destaque para a capacidade de adentrar nos problemas do mundo. Candido (2011) propõe que a literatura seja a chave que abre a porta para essa humanização, entretanto, devemos levar em consideração que não somente a literatura tem esse poder, mas sim todas as formas de arte, visto que elas também nos ajudam a compreender o horizonte social da cultura do outro.



Rojó (2012), nos chama a atenção para as mudanças nas práticas de ensino, incluindo nelas, a pedagogia dos multiletramentos, que seria a concepção de uma prática de ensino que utiliza diversas manifestações e uso das linguagens para letrar o aluno, sejam eles: filmes, desenhos animados, textos escritos, poemas, canções, imagens e outros. Dentro dessa visão, as artes e literatura surda podem se constituir em mais uma ferramenta mediadora do processo de ensino aprendizagem. Nesses moldes propostos pela autora, a violência social diminuiria, e haveria a esperança de um futuro diferente.

Para estender a noção de ato responsável e humanizado, consideramos a ideia de Freire (2018, p. 64), quando enfatiza que humanizar é “subverter, não ser mais”. E nessa subversão, os oprimidos podem deixar de ser vistos como “coisa” e isso só se constrói através do diálogo. O risco de uma visão não humanizada é o de encarar os oprimidos como alguém que precisa ser vigiado/visualizado, alguém que deve ser apenas objeto de uma falsa generosidade assistencialista. No caso da comunidade surda, isso é percebido nas tentativas de incluir a Libras nas licenciaturas apenas para obedecer a lei, de forma massificada, e nas criações de escolas pseudo-bilíngues que não consideram a cultura surda no processo pedagógico (SKLIAR, 2017).

Por isso, na próxima seção, iremos iniciar uma discussão de como as artes e literatura surda podem contribuir para o ato responsável no processo de formação de professores que compreendam as necessidades dos alunos surdos e auxiliem os estudantes ouvintes a trilhar o mesmo caminho.

3 A MEDIAÇÃO PARA QUE POSSAMOS NOS APROXIMANDO DO LUGAR DO OUTRO-SURDO

Como percebemos na seção anterior, o diálogo com o *outro-surdo* é a chave para que o *eu-ouvinte* possa realizar atos responsáveis perante o surdo. Porém, apenas a circulação das artes surdas não será suficiente para isso, é preciso promover um debate sobre as realidades surdas refletidas e refratadas nessas artes. Deste modo, algumas instâncias são fundamentais para esse processo, sendo elas: os cursos de formação de professores; as escolas da rede básica; os programas de pós-graduação entre outros. A exposição às artes surdas sozinhas, não terá um efeito profundo, é preciso que haja uma mediação dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos.



O ato responsável é exatamente o contrário de ações automatizadas e alienadas, porque, como afirma Bakhtin (2010, p. 70), “é necessário, ainda, alguma coisa que tenha origem em mim, precisamente a orientação do dever moral de minha consciência em relação à proposição em si teoricamente válida”. Esse dever moral não nasce de ações físicas automatizadas, mas somente de um processo historicamente situado, consciente e de uma “materialidade já mediada”, como aponta Sobral (2020, p. 19).

Aqui é necessário a junção de dois aspectos que são indissociáveis, a união da cultura e vida. A cultura, segundo Bakhtin (2010, p. 39), “é o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um” e a vida “o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre”. Desta forma, a cultura é o espaço no qual, com a estética, se materializa uma idealização da vida, ignorando a posição do expectador.

Reconduzir o pensamento teórico ao ato responsável, pressupõe um olhar específico diferente de uma visão puramente estética da arte pela arte, da elevação do belo, apenas por ser belo. O mundo estético não é o mundo que vivemos, não é o real, (BAKHTIN, 2010), mas sim uma idealização desse mundo que é lavado e polido. Porém, o real pode ser belo ou feio, cheiroso ou malcheiroso, delicado ou grotesco e nele o *eu* e o *outro* estão imersos no real desde o nascimento até a morte.

Ao discutir o ato responsável proposto por Bakhtin (2010), Sobral, (2020, p. 20), enfatiza intencionalidade do ato, o que nos leva mais uma vez a compreender que esse processo é algo racional e mediado por algo. Deste modo, em todo esse trabalho, acreditamos que a arte é um meio que pode conduzir ao ato responsável que nasce do jogo entre enunciador, herói (objeto dos discursos da arte) e receptor/expectador (BAKHTIN, 2019). Nesse meio, o professor é a peça fundamental para estimular a reflexão dos alunos sobre a realidade do *outro-surdo*, assim, ele mesmo necessita compreender o mundo dos surdos.

O complexo processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração uma série de fatores, e dentre eles, os contextos, históricos, sociais e políticos, pois, como afirma Freire (2018), não existe uma pedagogia neutra. Esse processo deve proporcionar aos alunos a oportunidade de questionar os seus conceitos e opiniões sobre o *outro*. Esse questionamento dá ao aprendiz a autonomia necessária para refletir sobre suas próprias crenças⁹ e compará-las às dos colegas e professores. Nesse ponto, percebemos que o

⁹ Neste artigo compartilhamos a definição de crenças de Barcelos (2006), que as entende como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e



papel do professor, como mediador, é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

Não podemos nos esquecer de que o professor, enquanto mediador das crenças, também tem, ele próprio, diversas crenças que influenciam em suas ações durante a condução do processo de ensinar e aprender. Ao ingressar em um curso de licenciatura, os estudantes trazem consigo noções cotidianas espontâneas e não espontâneas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). A primeira se refere às noções formadas de suas experiências sociais, e a segunda as noções que lhes são ensinadas e adquiridas conscientemente. Contudo, as aprendizagens empíricas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), podem trazer conceitos equivocados sobre os surdos, isso se dá por causa de uma visão estereotipada que uma parte da população ainda preserva (PERLIN, 2011). Essa visão tem gerado conflitos, levando os ouvintes a não incluir os surdos na tomada de importantes decisões, mesmo quando elas os afetam diretamente (ONOFRE, 2017). Por conseguinte, se professores têm crenças equivocadas, e caso não sejam expostos à reflexão sobre a realidade do *outro*, eles continuarão com preconceitos, e isso pode influenciar negativamente a sua prática pedagógica.

Levando isso em consideração, o processo de formação inicial de professores, já deveria dar subsídios ao licenciando para que ele pudesse compreender o horizonte social do *outro-surdo*, se comunicar com ele e adotar metodologias que favoreçam a sua aprendizagem. Em 2002 foi sancionada a Lei 10.436, que mais tarde foi regulamentada pelo Decreto 5.626¹⁰, que tornou obrigatória a oferta e matrícula na disciplinas Libras para todos os cursos de licenciatura. Com isso, o futuro professor, pode conhecer as especificidades dos surdos e um pouco de sua língua. Porém, nenhum decreto, lei ou diretriz recomenda ou orienta o que deve ser ensinado, nem estipula uma carga horária mínima. Isso tem feito com que algumas instituições, como o Instituto Federal da Paraíba, estejam oferecendo o componente curricular Libras com apenas 33 horas¹¹.

Essa carga horária tem se repetido em diversas instituições em nosso país, juntamente com um enfoque no ensino do vocabulário e uma separação entre conteúdos

(re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18).

¹⁰ Esse decreto também define que nos cursos de licenciatura em letras devem ser incluídos estudos sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, além disso, define que as discussões sobre a educação de surdos devem ser objeto de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação nas instituições de ensino superior.

¹¹ Um plano de curso do IFPB com essa carga horária está disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/26/disciplina/LIBRAS.pdf> Acesso em: 28 out. 2022.



teóricos e práticos (KLEIN; SANTOS, 2015). A compartimentação do ensino é justamente o oposto ao que pode conduzir o professor ao ato responsável. Segundo Bakhtin (2010), não devemos separar o real do teórico, deste modo esses dois elementos se fundem em uma amálgama tornando-se praticamente um só, mesmo tendo particularidades que os distinguem. Destarte, a união entre conteúdos teóricos e práticos têm muito mais poder do que as puras abstrações do teorismo, por esse desconsiderar o *eu* e o *outro* e suas realidades.

Após discutir sobre a responsabilidade do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, percebemos que o processo de formação desses profissionais pode não estar promovendo uma união entre teoria e prática e isso impossibilita uma formação plena para o docente. O ensino da Libras e das realidades surdas, no currículo dos cursos de licenciatura, como discutido por Klein e Santos (2015), necessita de uma atenção específica, porque somente uma disciplina durante todo o curso, é insuficiente para atender às necessidades do futuro professor. Por isso, é fundamental a ampliação da oferta de componentes curriculares que permitam ao licenciando se aprofundar em que consiste o *ser e estar surdo*.

Mesmo dentro dos conteúdos da disciplina Libras, que atualmente já existe, o docente pode utilizar-se de meios para conduzir seus alunos a se aproximar do horizonte social surdo. Menezes (2017), realizou uma experiência com o ensino de literatura surda para estudantes do ensino médio e esse processo culminou em uma tendência à mudança de crenças estereotipadas desses alunos e o mesmo acredita que isso pode ser conseguido na formação inicial de professores. Desse modo, a partir de agora, iremos discutir como aplicar as etapas do experimento de Menezes (2017) à formação de professores, utilizando, como ferramenta, as artes surdas.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ARTES SURDAS

O letramento proposto por Cosson e Souza (2011) pode servir de base para um trabalho docente que possibilite a imersão do aluno de licenciatura no horizonte social surdo. Em associação a isso as discussões de Menezes (2017) e Menezes e Souza (2019), sobre o ensino das Escritas surdas nos permite compreender como esse letramento literário pode ser materializado em sala de aula. Esses estudos adotam a literatura como insumo, porém os aspectos abordados não se limitam a ela e adentram, também, em



todas as formas de arte produzidas por surdos¹². Deste modo, iremos apresentar algumas ações que podem ser adotadas, unindo ensino da língua, história e cultura surda, para que os licenciandos possam ser motivados a realizar atos responsáveis perante o *outro-surdo*. Utilizaremos, como base desse processo, o poema bilíngue “Empatia” (QUADRO 01), dos poetas e *slamers*¹³ Cauê Gouveia e Catharine Moreira, que apresentam quatro pontos de confronto comuns entre surdos e ouvintes.

Quadro 01 – Recortes do Poema bilíngue Empatia, de Cauê Gouveia e Catharine Moreira, 2017.



Fonte <https://www.youtube.com/watch?v=gnwNDGVg0eI>

A transcrição da poesia feita pelos autores diz o seguinte:

Pequeno manual da cultura surda: 1°. A palavra é “surda”, não é “surda-muda”. Muda é uma pessoa que não tem voz, o surdo tem voz. Se você duvidar, deixa ela gritar no seu ouvido! 2°. Libras é uma língua completa, com gramática e tudo. Não é mímica igual àquele jogo Imagem & Ação. Não. Também não é gesto, tipo “o banheiro é para lá”. Sinais podem significar palavras, mas também representam estados emocionais diferentes que deixam palavras como “saudade” no chinelo. Quer ver? Saudade. 3°. Não existe milagre. Por que essa surda não usa um aparelho ou um implante para ouvir logo? Todos os procedimentos para “normalizar” as pessoas envolvem dor, custo e risco. Envolvem dizer “você tá errado!”, “você tá errada!”, “você tá

¹² O site <https://culturasurda.net/> é um repositório com várias manifestações artísticas da cultura surda, as quais podem ser utilizadas como ferramentas no processo de formação de professores.

¹³ *Slamers* são poetas que participam de eventos como o Slam do Corpo no qual, surdos e ouvintes improvisam e realizam performances de poesias em Libras e português, ao final, as melhores são premiadas.

errado!”. “Tem um padrão e você não se encaixa.” Quer aprender um sinal? Opressão. 4º. O surdo pode ser esperto, lerdo, legal, chato, tímido, bravo, homem, mulher, nenhuma das alternativas, todas as alternativas... igual uma pessoa, sabe? Se você se sente diferente, assustado, incomodado com o outro, quer aprender? Empatia. Empatia. Empatia.

O recorte 01, do Quadro 01, apresenta o erro do termo “surdo-mudo” que não reflete a realidade dos surdos que têm a sua anatomia vocal intacta. Em seguida, no recorte 02, enfatizam que a Libras é uma língua e não puramente uma mímica e, desse modo, ela é capaz de expressar as mais profundas emoções. No recorte 03, trazem à tona a crença equivocada de que basta um aparelho auditivo ou implante coclear¹⁴, para que o surdo ouça. Por fim, no recorte 04, deixam claro que os Surdos têm sua individualidade e nos fazem um convite a ter empatia. Esses quatro aspectos são apenas algumas peças que compõem o imaginário popular sobre as pessoas surdas, e ao refletir sobre essa poesia bilíngue, podemos compreender um pouco como os surdos se sentem frente aos que tentam dominar os seus corpos.

Ao abordar uma poesia em Libras em cursos de formação de professores, o primeiro passo, para o que estamos propondo, seria entregar aos alunos uma lista com todos os sinais utilizados no poema e, após isso, o professor ensinará cada um desses termos. Na sequência, todos assistirão a poesia, procurando identificar os sinais aprendidos e tentando compreender a sinalização apresentada. Então dando prosseguimento a essa fase, e o esclarecimento de dúvidas, o professor pode solicitar que os alunos recontem a poesia do mesmo modo que ela está apresentada no vídeo. Isso estimulará os estudantes a aprimorar a expressão corporal e facial.

Após a fase de aprendizagem do vocabulário e compreensão da língua, será o momento para discutir os fatores históricos e sociais que entrecortam a poesia. Com isso, o professor conseguirá vários pontos que podem ser debatidos com seus alunos, desse modo, ele pode perguntar quais pensamentos lhes vem à mente, não importando se são suas opiniões, observações ou dúvidas. Em seguida, pode ser dado um tempo para que os estudantes, em grupo, pesquisem sobre as temáticas apresentadas na poesia e, em sequência, apresentem os resultados da busca. As pesquisas podem girar em torno do termo “surdo-mudo”, se a Libras é ou não uma língua, o que é um implante coclear e

¹⁴ O IC é um dispositivo que é implantado por meio de uma cirurgia e que pode devolver a audição para algumas pessoas.



seus efeitos na vida dos surdos e, por fim, as particularidades da cultura surda. O professor pode indicar outras leituras que dialoguem com o poema, destarte os alunos poderão se aprofundar nesses assuntos.

No final de todo esse processo, os alunos podem realizar a produção de uma poesia de forma bilíngue que emule o poema estudado. Esses procedimentos não serão comportados em uma única aula, assim, o professor deve avaliar quanto tempo dedicará a uma atividade desse tipo. Nesse processo, três tipos de aprendizagem podem ser contemplados, conforme descritos por Halliday (*apud* COSSON, 2006), e englobam a aprendizagem da literatura/arte, sobre a literatura/arte e sobre “conhecimentos de história, teoria e crítica” (p.47). Como salientado pelo próprio Cosson (2006), as aulas tradicionais “oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente ignoram a primeira” (p.47). Essa aprendizagem que é ignorada consiste em conhecer o mundo do *outro* através da literatura/arte (COSSON, 2006).

Nesse sentido, levando em conta as considerações de Cosson (2006), com a arte “podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (p.17). No contato com as artes surdas é possível retirar os surdos da invisibilidade, porque os ouvintes poderiam “viver como outros”, e essa vivência proporcionaria a interiorização das experiências dessas comunidades, promovendo o ato responsável.

Nesse caso específico, a inserção de práticas de letramento que utilizem as artes surdas, e que não se limite a aprendizagem teórica em apenas uma disciplina durante todo o curso, ultrapassaria os muros dos cursos de licenciatura, trazendo novos horizontes pedagógicos aos futuros professores. Desta forma, nos remetendo novamente a Candido (2011), podemos pensar na leitura, seja na língua oral ou Libras, como a água, sem ela não seríamos quem somos e não viveríamos como vivemos. Com o estudo e reflexão sobre as realidades surdas através da arte, os licenciandos poderão ser estimulados a ter uma sede por ler em Libras, sede por arte surda e, conseqüentemente, isso será refletido na sua prática profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos tenta ganhar espaço em meio à hegemonia ouvinte, mas mesmo com pesquisas e leis que asseguram ao surdo o direito à inclusão educacional ainda



existe o preconceito e ideias estereotipadas. Através de nossa discussão, percebemos que o ensino da Libras é apenas uma peça para garantir a inclusão dos surdos. Além disso, dentro do ensino da língua, é preciso que seja oportunizado o contato com as realidades do *outro-surdo*, pois, somente com isso, o *eu-ouvinte* poderá praticar a alteridade e, consequentemente, o ato responsável.

Deste modo, por meio do uso das artes surdas como mediadores do processo da alteridade, pode surgir algo novo no nosso íntimo, conforme Bakhtin (2010), esse novo será um pensamento *não-indiferente*, desprovido de preconceitos que se comprometa em acolher o diferente, considerando, esse *outro*, que tem uma cor diferente, que fala outra língua, que tem outros costumes, em outras palavras, abraçar o que é real. Esse ato responsável e empático produz algo novo no expectador e no objeto da reflexão dele, algo melhor.

Todos os alunos, seja da educação superior, seja da ensino básico, têm o direito ao acesso às artes surdas. Essa aproximação com a cultura do *outro-surdo* tem grande potencial para humanizar o *eu-ouvinte*. Com isso, a violência social, que os surdos sofrem há séculos, pode diminuir e os estereótipos podem ser quebrados. Nesse caminho, a formação de professores capazes de compreender a língua, a cultura, as metodologias e a história do *outro-surdo*, é o ponto central para que, no futuro, tenhamos profissionais que pratiquem o ato responsável dentro da sala de aula. Além disso, os estudantes formados por esses professores, têm um grande potencial de não reproduzir os discursos e práticas desiguais que os cercam. Sabemos que esse caminho é longo, mas, a partir de todas as discussões apresentadas e referenciadas neste artigo, acreditamos que a arte surda pode ser uma importante ferramenta no caminho da inclusão das pessoas surdas.

Por fim, esperamos que este trabalho possa motivar outros docentes a olhar mais atentamente para as artes surdas e, com isso, realizar o ato responsável de incluir elas nos cursos de licenciatura e em todas as etapas da formação de professores. Conforme Bakhtin (2010), algo novo pode surgir dentro de nós, algo que nos aproxime do *outro-surdo* e que, por fim, contribua para que a educação deles seja cada vez mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasil, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 24 de fev. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1. ed. Trad. Grillo, S; Américo, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores. 2006, p 15 – 42.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP- SP, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. **Disciplina de libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?** Reflexão e Ação, v. 23 n.3, p. 9-29, 2015. <https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6147>

MENEZES, R. D. **As escritas Surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

MENEZES, R. D. LIBRAS: uma reflexão a respeito do histórico de uso do termo. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 125-144, 2019. <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019125>

MENEZES, R. D; SOUZA, F. M. **Escritas Surdas na Escola: Novos horizontes literários**. Mentis Abertas, São Paulo, 2019.

NIETZSCHE, F. W. **O Anticristo**. Tradução de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ONOFRE, E. G. A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência: o caso do surdo. **Revista Inclusiones**.v.4, p. 66-78, 2017.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.



ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Pp. 7-31.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOETHIKOS*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOBRAL, A. **Filosofia primeira de Bakhtin:** roteiros de leitura comentada. Mercado de Letras, Campinas, 2019.

SOBRAL, A. Ato/atividade evento. In: BRAITH, B. org. **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, A. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38188>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue vol.2:** interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *Signum*. Estudos da Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.

Submetido em: 28/10/2022

Aceito em: 18/11/2022

O USO DO DITADO DIRIGIDO COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DISLEXIA

THE USE OF DIRECTED DACTION AS A PEDAGOGICAL DIDACTIC TOOL FOR LITERACY STUDENTS WITH DYSLEXIA

Sidirneide Simões Martins Cardoso¹
Luciano Sérgio Ventin Bomfim²

Resumo: Este artigo versa sobre o uso do ditado dirigido e contextualizado como uma ferramenta didático-pedagógica para a alfabetização de alunos com dislexia, que, em sua maioria demonstram dificuldades específicas no processo de aquisição da leitura e escrita. Trata-se de uma proposta construída a partir da leitura de livros paradidáticos e gêneros textuais trabalhados em sala de aula com uso do ditado dirigido, com o propósito de desenvolver a consciência fonêmica a partir da leitura dos textos, tendo como finalidade provocar reflexões sobre a representação do Sistema Escrita Alfabética (SEA). Propomos como objetivo geral analisar as contribuições do ditado dirigido e contextualizado como uma estratégia didático-pedagógica relevante para a alfabetização de alunos com dislexia. Sendo que especificamente buscamos compreender a importância desta prática docente para auxiliar professores no atendimento ao aluno com dislexia, e identificar as facetas linguísticas para inserção da criança no mundo da escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, e uma ação interventiva nas turmas de alfabetização que rege: 1º ao 3º ano das séries iniciais do Ensino fundamental I, com buscas em plataformas dos periódicos da Capes e SciELO, considerando teóricos que estudam a consciência fonêmica e a consciência fonológica, como um fator importante para o processo de aquisição da leitura e escrita desses alunos. Como resultado esperamos colaborar com esse processo apresentando o ditado dirigido e contextualizado como ferramenta didático pedagógica para potencializar e auxiliar professores na alfabetização de alunos com dislexia.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ditado dirigido. Alfabetização. Dislexia

Abstract: This article deals with the use of directed and contextualized dictation as a didactic-pedagogical tool for the literacy of students with dyslexia, who, for the most part, demonstrate specific difficulties in the process of acquiring reading and writing. It is a proposal built from the reading of paradidactic books and textual genres worked in the classroom with the use of directed dictation, with the purpose of developing phonemic awareness from the reading of the texts, with the purpose of provoking reflections on the representation of the Alphabetic Writing System (SEA). We propose as a general objective to analyze the contributions of directed and contextualized dictation as a relevant didactic-pedagogical strategy for the literacy of students with dyslexia. Since we specifically seek to understand the importance of this teaching practice to assist teachers in assisting students with dyslexia, and to identify the linguistic facets for the insertion of the child in the world of writing. The methodology used was qualitative research, and an interventional action in the literacy classes that governs: 1st to 3rd year of the initial series of Elementary School I, with searches on platforms of Capes and SciELO journals, considering

¹ Mestranda em, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB) DCH- CAMPUS - III.
Especialista em alfabetização e Letramento UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DA BAHIA(UFBA), sidy.smc@hotmail.com
Bacharela em Serviço Social UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ(UNOPAR),
sidy.smc@hotmail.com

² Professor Titular A do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais III, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios do semiárido e Professor e Coordenador do Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da UNEB. lsvbomfim@gmail.com

theorists who study phonemic awareness and phonological awareness, as an important factor for the process of acquiring reading and writing for these students. As a result, we hope to collaborate with this process by presenting directed and contextualized dictation as a didactic pedagogical tool to enhance and assist teachers in the literacy of students with dyslexia.

Keywords: Pedagogical Practice. Directed Dictation. Literacy. Dyslexia

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade na qual a diversidade tem registros históricos desde os primórdios, mas que nem sempre se mostrou inclusiva, de modo que passamos por várias fases, entre estas a segregação de pessoas que apresentam alguma dificuldade, limitação, transtorno, déficit, deficiência e/ou altas habilidades. (BOMFIM, et al., 2021).

Por esta razão, deve-se ressignificar e reexaminar o papel da escola, para que esta assuma o desafio de ensinar, partindo da compreensão de que todos são diferentes uns dos outros. De modo que no contexto educacional atual, não se pode continuar a planejar as aulas pensando num grupo homogêneo, pois a mesma estratégia para todos certamente não será compreendida por alguns alunos com dislexia, se faz necessário ressignificar estes saberes, criar e recriar estratégias, de modo, a atingir a todos respeitando seu tempo de assimilação. Se faz necessário mudar o jeito de contar uma história, solicitar a cooperação da turma, imitar os personagens, imitar falas e gestos dos personagens dar asas a imaginação, chamar a atenção do alunado. Desta forma, um novo redirecionamento, e algumas adaptações pedagógicas criativas, possam ser ministradas para se trabalhar determinado conteúdos, e assim, poder atender a todos. Segundo De Aquino (2007), “a aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades” (DE AQUINO, 2007, p. 6).

Sendo assim, vimos que as dificuldades de aprendizagem são apresentadas em diferentes indivíduos, cada um com a sua especificidade, entre estes motivos estão alguns transtornos de dislexia que os alunos possam apresentar em sala de aula.

Sabemos que a educação é um direito de todos, e está expressamente escrito em leis e decretos governamentais, de forma que é necessário o respeito às diferentes formas de aprender de cada indivíduo (BRASIL, 1996). Diante desta afirmativa, compreende-se que, a escola assim como, o professor deve ter a sala de aula como um laboratório

investigativo para construção de aprendizagens múltiplas, e seu papel é propor mecanismos que favoreçam ao professor a buscar meios facilitadores, que lhe possibilitem, e motivem, o processo de ensino e aprendizagem de todos alunos com dislexia.

A questão problema que queremos responder com este projeto é: Como o uso do ditado dirigido e contextualizado poderá auxiliar os alunos no processo alfabetização, propiciando a leitura de diversos gêneros textuais e ampliando a aquisição da escrita alfabética?

O objetivo geral: Compreender a importância do uso do ditado dirigido e contextualizado como uma ferramenta que propicia o processo de alfabetização, e reflexão da consciência fonêmica e consciência fonológica para desenvolvimento das habilidades de escrita.

A proposta de intervenção justifica-se por compreender a importância do uso do ditado dirigido e contextualizado como uma ferramenta que traz intervenções que favorecem ao aluno pensar sobre o sistema escrito alfabético, e utilize a consciência fonética e consciência fonêmica como sendo um fator eficaz para alfabetização de crianças nas séries iniciais.

Esta pesquisa se justifica por investigar e analisar cientificamente as contribuições do ditado dirigido e contextualizado como uma ferramenta didático-pedagógica sendo uma prática de ensino relevante no processo de aquisição da leitura e escrita. E conceitua-se a partir de estudos realizados de 2004 a 2021, que possibilitaram arguir, analisar e demonstrar a partir da escrita dos alunos avanços conquistados nesses anos, e sua importância para o processo de alfabetização dos alunos com dislexia.

Isso se configura em criarmos uma educação inclusiva, onde todos tenham oportunidade de aprender, e demonstrar seus saberes em sala de aula. É com este anseio que o ditado dirigido e contextualizado se consolida com a educação inclusiva – oportunidades todos devemos ter para aprender e demonstrar nosso potencial em sala.

Neste sentido, para que a Educação Inclusiva ocorra verdadeiramente e com qualidade, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 59, destaca como devem ser atendidos os educandos com necessidades especiais, em que destaca as principais diretrizes para o atendimento desses alunos. Desde aqueles que tem dificuldades na assimilação dos conteúdos, como o aluno com dislexia tendo uma dificuldade acentuada na aquisição da leitura e escrita.

Para isso, a educação tem que se preocupar com o cumprimento de quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Firmar a

educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola (Ferreira, 2018, p. 4).

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018, p. 4).

Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de transtornos de aprendizagem como o aluno com dislexia, tenha o direito à escolarização o mais próximo possível do normal (Rodrigues, 2017, p. 3).

Concordo com a afirmativa do autor, pois quando incluimos, temos o dever de dar assistência a este aluno, e garantir que tenha um bom desempenho em seus estudos, e assim obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem.

Caminho metodológico

Esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, sendo utilizadas as plataformas dos Periódicos da CAPES e Scielo para as buscas em revistas e periódicos. Além disso foi feita uma pesquisa empírica nas turmas: 1º ao 3º ano- séries iniciais do Ensino Fundamental- I, na escola Crenildes Luiz Brandão, localizada no Bairro: Coreia, Juazeiro-BA.

O trabalho apresentado traz um estudo voltado para o processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano, e tem por finalidade estimular, motivar e ampliar o processo de leitura e escrita a partir da leitura dos contos e diferentes gêneros textuais que circulam no nosso meio social. E a partir destas leituras solicitar dos alunos o registro escrito de palavras, frase e parágrafos, por meio do ditado dirigido e contextualizado. A prática pedagógica com uso do ditado dirigido, tem aplicabilidade - 03 vezes na semana.

A prática pedagógica consiste em: 1º passo- apresentar o texto que será trabalhado naquela aula, Promover previamente uma conversa sobre algumas possibilidades de gêneros e de situações para seu uso e finalidade. Linguagem utilizada, nível de formalidade utilizado neste gênero, apresentar a estrutura, elementos obrigatórios. 2º passo: Estimular e encorajar a escrita do texto – registro escrito em um ditado coletivo do

gênero textual apresentado na aula- registro escrito pelos aluno. 3º- passo- entrega dos cadernos de registro a cada aluno- solicitar que preencham : nome da escola, nome completo com uso da ficha, data, mês e ano, idade do aluno, nome da professora regente,campo semântico do ditado dirigido realizado naquela aula - EX: bilhete, anúncio, carta, canção, bibliografia, aviso, conto, fábula e outros. 4º passo: Como acontece o ditado dirigido- a professora realizada e leitura do texto, realiza a explicação do gênero textual, uso social, como o gênero textual é utilizado em nosso meio social, pergunta se os alunos conhecem, em seguida após toda conversa inicia o ditado e ao mesmo tempo observa e tira dúvidas que vão surgindo pelos aluno, professora carta é com **k** ou com **Q**, a professora procura pra toda a turma e inicia uma discursão construtiva, outro aluno diz com **C** professora, e a professora mostra as letras na lousa, e em seguida o som que cada uma produz, suas famílias, e outras palavras com que tenha o memo som inicial, após tirada as duvidas que forem surgindo, a professsora vai mostrando os sinais de pontuação contidos naquele texto, como, e quando são utilizados. Neste mesmo tempo, a professora circula na sala tentando observar os alunos que demonstram maiores dificuldades para registrar cada palavra ditada, observando a omissão letras, se são mais lentos e vagarosos, se ficam nervosos, como escrevem, o que ainda não compreendem sobre o sistema de escrita, se utilizam letras do nome sem, se a escrita é sem controle de quantidade, utiliza símbolos “bolinhas, números, sinais e outros”, enfim, após finalizar o ditado dirigido, parabenizar todos pelo feito, e eleger um aluno para recolher os caderninhos e por sobre a mesa, eleger outro aluno para entregar um pirulito, e parabenizar cada colega pelo ditado do dia. O professor em outro momento vai observar a escrita apresentada por cada aluno e listar o que os alunos já sabem, e o que ainda precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabetica (SEA). 5º passo - Em seguida realizar planejamentos que atenda o que foi sinalizado na escrita de cada um, listar as habilidades que vão ser trabalhadas no próximo ditado dirigido, e assim por diante. Lembrando que tudo que o professora observou será trabalhado nas atividades promovidas em sala na aula das outras disciplinas. Os ditados ocorrem em duplas, coletivos e momentos individuais, onde os alunos com maiores dificuldades são atendidos com o ditados dirigidos realizado neste dia somente com este aluno(a), a intenção é tentar dar maior segurança no repertório oral e escrito desta criança até que estes alunos conquistem ao nível silabico alfabético, leiam com autonomia, e realizem produções com certa autonomia.

A alternativa de trabalho aqui apresentada esta focada em minha prática profissional docente como professora alfabetizadora a mais de 25 anos que me permitiu fazer este percurso cientificamente falando para investigar, aplicar e vislumbrar as potencialidades desta ferramenta didático-pedagógica para a alfabetização dos alunos ainda que este apresente alguma dificuldade especifica ou dislexia. Assim, a prática de ensino é elaborada e produzida ao longo do ano letivo, realizado o diagnóstico inicial, e aplicado três vezes por semana. Configura-se como uma ferramenta didático-pedagógica que exige um trabalho contínuo e processual onde os alunos possam alcançar os níveis de escrita, até o nível alfabético, e alfabético ortográfico, até o final do ano letivo.

A proposta apresentada é oriunda curso de Especialização em Alfabetização e letramento que cursei na Universidade Federal da Bahia-UFBA, onde desenvolvi o projeto de intervenção focado nas dificuldades de leitura e escrita dos alunos nas turmas dos 1º e 3º anos. A partir dessas observações foram desenvolvidas estratégias de ensino aprendizagem com o uso do ditado dirigido e contextualizado para obtermos uma melhoria nas dificuldades de leitura, hipóteses de escrita, e produção escrita dos alunos. A Metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico e de campo, a partir de observações, e aplicação do ditado dirigido como uma ferramenta utilizada para diagnosticar os conhecimentos dos alunos.

As observações possibilitaram identificar a importância do uso do ditado dirigido e contextualizado enquanto prática didático-pedagógica para avanços na escrita e leitura com dislexia. Diante do exposto, percebeu-se a importância do ditado dirigido e contextualizado, como uma prática interventiva, e se fez necessário para conhecer o que as crianças já sabem sobre a escrita, e o que ainda precisam aprender, além de identificar o que os alunos já compreendem sobre a norma do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), o que elas sabem de forma assistemática, e o que elas ainda precisam saber.

Logo após a aplicação do diagnóstico com esta ferramenta de ensino aprendizagem, o educador verifica o que foi possível diagnosticar, e a partir desta verificação, organizar, e planejar ações e estratégias, que proponham maiores desafios nos níveis de hipóteses da escrita dos alunos. Se faz necessário realizar mapeamento prévio das escritas dos alunos, permitindo que o professor possa atender separadamente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica evidenciada nas escritas investigadas. O registro contínuo e processual vai nortear o planejamento da semana visando novas aprendizagens.

O ditado dirigido é contextualizado porque não é realizado aleatoriamente, mas parte de um campo semântico, a partir da leitura do gênero textual trabalhado a cada aula ministrada pela professora regente. No decorrer do ano gradativamente os alunos vão produzindo hipóteses de escrita múltiplas atendendo as dificuldades ortográficas das palavras ditadas com autonomia; perceber as contribuições que a leitura traz para ampliar as hipóteses de escrita.

2.1.A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A aprendizagem do aluno disléxico é complexa e se difere de uma pessoa para outra. Por esta razão, a alfabetização dos alunos com dislexia deve ocorrer a partir das inferências e oportunidades que o professor terá que criar em sala de aula com o ditado dirigido contextualizado. Estes desafios devem ser propostos para o aluno disléxico, tendo como eixo um melhoramento da aquisição da leitura e escrita.

A alfabetização do aluno disléxico, tem que ser algo atraente, que promova a interação de seus pares, que priorize a troca de saberes orais e escritos, e que seja voltada para construção de saberes a partir do conhecimento prévio adquirido pelos alunos.

Quando o professor traz um conteúdo que seus alunos já conhecem, eles terão oportunidade de fazer inferência, antecipar o assunto que será proposto, se sentir parte desta construção. O papel do educador é promover estas interações em sala de aula. O aluno será protagonista dos conhecimentos e se sentirá parte integrante desta construção.

Neste sentido, de acordo com Zorzi (2009, p. 143), “alfabetizar implica educar a mente e os sentimentos”. A criança precisa apropriar-se não só das letras, mas de todas as sensações que elas podem expressar”.

Segundo o autor, vários fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem das crianças, seja em determinar limites ou de impulsionar no desempenho da alfabetização. A alfabetização é concebida por estágios em que a criança vai conquistando avanços, e aos poucos se adaptando a novos desafios no processo de leitura e escrita. É necessário incentivar novas descobertas na aquisição da leitura e escrita, isso significa dizer atividades diversificadas a partir do objeto de estudo escolhido como alternativa didático pedagógica.

Diante do exposto, pode-se observar que a alfabetização do aluno com dislexia é algo muito que exige muito estudo, observação e criatividade por parte do professor. Quando apresentamos o ditado dirigido como uma alternativa para a alfabetização do

aluno disléxico, significa dizer que os alunos irão participar de atividades diferenciadas com textos que circulam em seu meio social, e que já tem conhecimento e vivência deste em seu seio familiar como: (bula de remédio, um recado, um anúncio, um cartaz, e-mail, carta, rótulos de alimentos, cantiga de roda, manchete, lista de compras, regras de um jogo, e etc.).

Alfabetizar exigem prática pedagógica que faça a criança pensar e refletir sobre o sistema de escrita. Que possa refletir sobre a ligação existente entre sons imitados pela fala, realizando associação entre as duas para escrever. As práticas contínuas e processuais realizadas em sala favorecem estas descobertas, e por sua vez, propiciam a criança a escrever mesmo quando ainda nem sabe como se escreve, mas muitas vezes ao aprender a traçar seu nome com a ficha descobre que utilizamos letras para escrever, e começa a despertar seu aprendizado para o sistema de escrita e seu uso no cotidiano, que o alfabeto esta presente nos rótulos do café, leite, refrigerante, está numa placa, no nome do colega, enfim, as primeiras percepções em torno da escrita vão sendo produzidas em seu entorno, e aos poucos, presentes em suas escritas iniciais. É necessário criar um ambiente alfabetizador que promova a interação e a troca de saberes com as outros crianças em sala de aula.

De acordo com a pesquisadora Soares, o processo de alfabetização consiste no aprendizado de sistema escrita alfabética, sendo caracterizado como a porta de entrada para cultura - escrita como todo processo de aprendizagem inclui aquele que aprende que é a criança, o objeto a ser aprendido - escrita alfabética e seus usos; aquele que ensina- o professor alfabetizador, e a interação entre quem aprende e quem ensina. Em outras palavras, inclui a criança que aprende um objeto de conhecimento- a língua escrita- e aquele que com ela interage para que ela se aproprie deste objeto.

Neste sentido, segundo Soares (2011), é importante reconhecer a alfabetização, aquela entendida como a aquisição do sistema de escrita alfabética e sua distinção em relação ao letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2011, p. 24). Além disso, é imprescindível,

[...] compreender que o domínio do código escrito é só o primeiro passo, afinal deve-se chegar bem além. O desafio surge quando precisamos propor ações que propiciem o ‘alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita’ [...] (SOARES, 2011, p.22).

Assim, a natureza da relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da língua escrita é atualmente reconhecida como uma relação de interação, e influência recíproca. A este consenso se chegou depois de muita polêmica, como esclarecem os autores Morais e Kolinsky(1995,p.317):

Por alguns anos, houve polêmica sobre a consciência fonológica seria um correlato, uma consequência ou um determinante da aquisição da língua escrita. A polêmica de certa forma se extinguiu, com a maioria das pessoas chegando a conclusão de que deve haver uma influência recíproca entre as duas.

Nos anos de 1980 a 1990, houve uma polêmica¹² a respeito das relações entre a consciência fonêmica e aprendizagem da Língua escrita, e se extinguiu em 1995, data das palavras de Morais e Kolinsky(1995, p. 206), que identificaram uma reciprocidade entre a consciência fonêmica e a alfabetização, que evidenciam sucessos obtidos no processo de aprendizagem dos alunos.

Em conformidade com a afirmativa dos autores, percebemos que há realmente este entrelaçamento entre sons, fala, e escrita para a produção das hipóteses construídas pelas crianças com dislexia quando estão aprendendo a ler, e escrever. Por conseguinte, apresento a escrita de uma aluna com dislexia- do 2º ano do ensino fundamental I, séries iniciais, de escola pública, e a contribuição do uso do ditado dirigido, e a sua relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da língua escrita.

DITADO DIRIGIDO- CAMPO SEMÂNTICO- FÁBULA- A RAPOSA E A CEGONHA

TEXTO ESCRITO PELA CRIANÇA

Ex: ATHO- RAPOSA
AVOIE- CONVITE
MEIA- CONVIDADO
VAIQ- COMIDA
OSUL- ABORRECIDA

FRASE: USIAB. - A RAPOSA NÃO COMEU NADA NO JANTAR.

EX: Texto - DITADO DIRIGIDO- CONTO- O CÃO DE LIA

TEXTO ESCRITO PELA CRIANÇA

NU DIA E QUE LIA LEU A HISTORIA DA OCELE
CACHORRO FICOU FACSCINADA
CHEGOU PARA A MÃE I DISSE..
“ MÃE,, QUERO UMA CACHORRO IGUAO

A DO U LIVRA!

TEXTO DITADO: TEXTO LIDO PELA PROFESSORA

O CÃO DE LIA

NO DIA EM QUE LIA LEU A HISTÓRIA DAQUELE CACHORRO, FICOU FASCINADA. CHEGOU PARA A MÃE E DISSE:

"MÃE, QUERO UM CACHORRO IGUAL AO DO LIVRO!"

A criança quando exerce a escrita de textos variados ela vai adquirindo a percepção dos sons existentes nas palavras, se apoiando no início, meio, e fim para escrevê-las, observa a segmentação de sílabas, soletra para escrever partes ausentes, e nesta fase é capaz de identificar letra inicial, e final.

É notório o processo de evolução da criança, ao ser trabalhada atividades que promovam e estimulem a consciência fonêmica e fonológica, pois auxilia os alunos a reconhecer e manipular os sons da linguagem falada. E passem a ser capazes de identificar rimas, número de sílabas, segmentar frases, observar o espaçamento entre as palavras, e identificar sílaba inicial, mediana, e final em uma palavra.

3. O DITADO DIRIGIDO - AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA COM TEXTOS

O ditado dirigido e contextualizado colabora com a educação contextualizada uma vez que este é construído a partir de um texto, e este conhecimento prévio colabora para que o educando possa demonstrar segurança no conhecimento que está sendo produzido para ele enquanto educando, e se sinta um protagonista nesta produção de saberes, e posso fazer uso deste em seu dia a dia. Exemplo: um recado, bilhete, e-mail, anúncio, aviso, carta, um fato observado por ela em seu dia a dia, que saiba fazer uso desta narrativa para se comunicar.

A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético, na qual dentro do contexto escolar é necessário que sejam desenvolvidas práticas acadêmicas de acordo com o que é vivenciado ao redor da escola, e na realidade de cada educando. De modo que os educadores necessitam entender as diferentes realidades dos estudantes, para que assim possam desenvolver as propostas pedagógicas adequadas aos diferentes contextos sociais encontrados (MORIN, 2000).

Sendo assim, em conformidade com o autor, a contextualização, como vimos, não pode ser encarada como uma dificuldade a mais a ser enfrentada na prática pedagógica para complicar tornar ainda mais complexo o processo de aprendizagem. Pelo contrário, a

contextualização deve ser encarada como facilitadora no entendimento do conteúdo, dos conceitos, desvendando o seu rever de sentidos, de significados, como ensina Paulo Freire, dentro da ciência ou (re) contextualização ou (re) enraizamento no texto, ou na ambientação no contexto social, político, cultural e ambiental.

Neste sentido o ditado dirigido se contextualiza com a colaboração e aporte teóricos de vários pesquisadores que ao longo dos anos fizeram a diferença e contribuíram com suas pesquisas na concepção da aquisição da leitura e escrita,

Diante desse contexto, subtende-se que para o desenvolvimento educacional, se faz necessário a busca por novas alternativas para a suas práticas pedagógicas. Antes de se tomar os fenômenos do contexto como objeto do ensino e da aprendizagem, procedimentos prévios são fundamentais para assegurar que os estudantes tenham, efetivamente, condições de apreender a realidade situando-se nela como sujeitos ativos de transformação no ponto de vista social e político (FREIRE, 1996).

A influência de Piaget para o construtivismo, nos anos de 1896-1980, foi muito relevante, foi um pesquisador suíço que influenciou as pesquisas sobre o pensamento humano no mundo inteiro. Com um interesse particular no desenvolvimento cognitivo, realizou experimentos com crianças de várias idades. Partiu da hipótese de que a cognição humana se desenvolve em etapas, e esta permite que as crianças realizem operações cada vez mais complexas e abrangentes. Assim como a pesquisadora Emillia Ferreiro o filósofo Jean Piaget também acreditava que as habilidades foram construídas e ocorriam no equilíbrio constante de assimilação, ou reorganização do pensamento o que ambos definem como acomodação.

Para os pesquisadores estas habilidades eram construídas pela criança a partir da sua interação com o meio, com seus pares (crianças) e com o objeto de estudo, a troca de saberes (fator que motiva estas mudanças constantes). A acomodação ocorre quando esta criança assimila o conteúdo, e irá passar por novos “ajustes de conhecimento” quando estiver aprendendo um (novo conhecimento). Portanto, é de suma importância que desde o início da escolarização, o aluno não alfabetizado precise ouvir leituras, tentar ler e escrever coisas significativas, mesmo antes de saberem grafar a próprio punho as crianças são capazes de criar textos, e essa capacidade precisa ser explorada pedagogicamente. Segundo Soares (2011), é importante reconhecer a alfabetização, aquela entendida como a aquisição do sistema de escrita alfabética e sua distinção em relação ao letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente

da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2011, p. 24). Além disso, é imprescindível,

[...] compreender que o domínio do código escrito é só o primeiro passo, afinal deve-se chegar bem além. O desafio surge quando precisamos propor ações que propiciem o ‘alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita’ [...] (SOARES, 2011, p.22).

Em consonância com Soares (2011), a alfabetização é um modo de gerenciar o novo sentido a esse conceito, significando o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-la a partir de um enfoque multifacetado. Dessa forma, toda criança inserida em um contexto letrado, certamente, apresenta conhecimentos essenciais sobre a língua e sua finalidade na sociedade.

Por esta razão, a autora chama a atenção urgente para rever as metodologias de ensino adotadas para alfabetizar os alunos, lançando mão de estratégia didático-pedagógica, onde o aluno tenha contato com o mundo escrito e a partir da leitura de textos variados, priorizem a criticidade, aguace a curiosidade, e assim estaremos contribuindo para formação do aluno letrado e antenado com o mundo.

3.1. A DISLEXIA : PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Definida como um transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas sala de aula. Ao contrário do que muitos pensam não resulta de uma má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico. Por esses múltiplos fatores é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar. Esse tipo de avaliação dá condições de um acompanhamento mais efetivo das dificuldades após diagnóstico, direcionando-o às particularidades de cada indivíduo, levando a resultados mais concretos. Sinais de alerta, chamam atenção para alguns sintomas que a criança pode apresentar, como:

Na fase pré- escolar	No Ensino fundamental
Dispersão;	Dificuldades na aquisição e autonomoção da leitura e escrita;
Fraco desenvolvimento da atenção;	Pobre conhecimento de rimas e aliteração;
Atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;	Dificuldade para fazer anotações da lousa, organizar rotina escola ou material escolar; é necessario auxiliá-lo nessas ações.

Dificuldades de aprender rimas e canções;	Ao dar uma explicação seja: clara, direta, e objetivo e verificar se ele compreendeu;
Fraco desenvolvimento da coordenação motora;	Trabalhar sempre com material concreto para auxiliá-lo em situações que exijam cálculo.Ex: material dourado, ábaco.
Dificuldades com quebra-cabeça;	
Falta de interesse por livros impressos.	
<p>Avaliação deve ocorrer em ciclos, e cumprir as quatro perspectivas importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser formativa - formar alunos mais comunicativos, responsáveis, e criativos, criando um ambiente dinâmico e propiciando para o aprendizado. • Ser qualitativa – valorizar sempre suas conquistas, e avanços durante o ano letivo, relizar mapeamento das suas dificuldades expressas pelo aluno, para auxílio e superação. • Ser construtivista – verificar se o aluno esta compreendendo, e aprendeu o conteúdo ensinado na aula. • Multimeios- Trabalhar com recursos multimídias para incentivar produção de uma ambiencia lúdica e prazerosa, com uso de imagens visuais, colorido e observações diversificadas dos conteúdos. <p>Como trabalhar com alunos disléxicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com letra bastão; nunca grafar na lousa com letra cursiva, esta ação dificulta identificação da letra e registro escrito no caderno; • Desenvolver um trabalho com livros paradidáticos onde o aluno “com dislexia” possa ser protagonista, e participe das falas dos personagens, realize gestos, imite as vozes, barulhos, imite os bicho, produza o cenário, e possa ser lider de um grupo na produção de uma narrativa determinando as para cada dupla; apresentaar textos curtos do seu repertório escrito e oral; • Desenvolver atividades em dupla, coletivas, e individuais tendo colocando o aluno como instrutor da mensagem que esta sendo construída; Trabalhar ações que envolva o tempo “dia, noite”, e as horas. Incentivar beber água, ir ao banheiro, dividir material, trabalhar em grupos, ser solidário. • Incentivar a leitura na roda mesmo quando o aluno ainda não sabe ler, mas croustroi seu proprio repertório a partir das imagens, valorizar suas construções. • Participar de jogos interativos, competitivos e cantadas em sala. Sempre observar este aluno como alguém capaz de realizar qualquer ação que outro colega desenvolva. Incentivo/motivação/determinação/querer/ e a vontade de vencer sempre. 	

A dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.(Definição adotada pela IDA- Internacional Dyslexia Association, 2002).

De onde surgiu o nome? Dis- vem do grego e significa dificuldade; Lexis- também vem do grego e significa palavra. Então a dislexia significa dificuldades com as palavras.

O diagnóstico de dislexia deve ser considerado levando-se em conta um conjunto particular de circunstâncias. Embora tenha base neurológica, a dislécxia se expressa no contexto da sala de aula (SHAYWITZ, 2006). Habib (2000) afirma:

Na grande maioria dos casos, e independente da idade cronológica no período do diagnóstico da dislexia, a criança que falha na aquisição da performance normal de leitura faz os seguintes tipos de erros: confusões visuais entre a morfologia de letras similares (exemplo b por p); dificuldade em adquirir estratégia logográfica, permitindo que reconheça palavras comuns rapidamente; e, dificuldade em generalizar os grafemas previamente aprendidos com as regras fonéticas (correspondência grafema-fonema) (p. 2375).

Em conformidade com afirmativa destacada pelo autor, estas dificuldades podem apresentar algumas definições como: Dislexia, Disgrafia, a Disortografia e a Discalculia.

Segundo Carvalho e Lopes (2022), dislexia é um transtorno específico no aprendizado da leitura, cuja característica principal é o rendimento escolar abaixo do esperado para idade cronológica, apesar do potencial intelectual e não tem nada a ver com a perturbação psíquica. De modo que não é considerada uma doença, ou seja, a criança com dislexia tem o QI normal ou até superior, é um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem, interferindo nas habilidades linguísticas (escrita/leitura).

Segundo a Lei nº 9.394/1996, é preciso favorecer a promoção de um processo de aprendizagem inclusiva, dinâmica, interativa, aberta, sem perder de vista a concepção humanista, visando não somente informar, mas, formar cidadãos críticos, conscientes e ativos, evitando o fracasso escolar. Principalmente, por parte de alunos que apresentam condutas incompreendidas e que não são percebidas no dia-a-dia pedagógico, como a dificuldade de aprendizagem de alunos com dislexia.

A criança dislexica demonstra algumas dificuldades de concentração, se distrai com certa facilidade, troca letras (b/p, l/f, m/n,v/f, b/d) ao escrever palavras, e algumas crianças demonstram aversão a atividades que exigem cálculos matemáticos (discaulia). A discalculia é um transtorno específico da aprendizagem onde o aluno demonstra certo prejuízo em cálculos matemáticos, aversão a atividades que lhe exijam raciocínio lógico, tem um desempenho abaixo do esperado. E as atividades propostas são melhor assimiladas, se alinhadas a um material concreto que lhe possibilite, separar as quantidades, contar e associar o algarismo ao número indicado. Ex: $9 + 7 = 16$. Alguns alunos aprendem e se esquecem de tudo no outro dia, devendo o professor estimular sua memória, com música, trava-línguas, rimas, leitura da história de um livro, assistir um filme, desenho animado e utilizar o ditado dirigido para perceber o que o aluno já consegue registrar. O aluno com dislexia e discalculia precisa

de uma atenção maior por parte do educador, que deverá criar momentos de interação em sala de aula motivando a busca para resolução de situações problemas orais e escritos com auxílio de material concreto dando possibilidade ao aluno de matemática.

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas partes sonoras ocorrem no interior das palavras (LUMERTZ, 2020).

O aluno com dislexia fonológica do desenvolvimento apresentam dificuldades em tarefas de memorização, por esta razão. demonstram certa dificuldade na conversão de grafema-fonema. A criança tende a cometer erros, troca de letras, ou registrar outra palavra. Porém, com a pertinência de uma atividade didatico-pedagógica (ditado dirigido), que auxilie este aluno a pensar sobre as partes mínimas para construção da palavra, e a escuta da leitura de contos três vezes por semana, e o registro escrito, fará com que este aluno avance e atinja o sucesso esperado no nível de assimilação dos conteúdos ensinados. Os erros cometidos nas hipóteses da escrita dos alunos, devem ser considerados como um ponto de partida para novas descobertas, na interpretação e compreensão do SEA.

Assim, de acordo com pesquisas realizadas, o professor deve ter claro que os erros cometidos neste período inicial não se fixam, pois representam hipóteses do aprendiz, na tentativa de compreender a escrita.

- TIPOS DE DITADOS

Ditado tradicional- utilizado de forma aleatória para avaliar o nível de ortografia e regras gramaticais dos alunos. No entanto, é um erro banir o ditado do processo de alfabetização, já que, se bem empregada, essa prática pode ser uma ferramenta valiosa para solucionar dificuldades de escrita, trabalhar a memória auditiva e visual das crianças, a atenção, dentre outras habilidades, auxiliar na alfabetização (CAMINI, 2018),

Ditado tradicional- utilizado de forma aleatória para avaliar o nível de ortografia e regras gramaticais dos alunos.

Ditado mudo- Retira-se a gravura de uma caixa, e solicitar que os alunos registrem o

nome da imagem no caderno.

Ditado fatiado- Distribui-se envelopes para os alunos e em seguida solicita que cada aluno organize as sílabas retiradas do envelope e forme a palavra.

Ditado dirigido e contextualizado - contribui para reflexões e aquisição de diversas habilidades de escrita que a criança precisa desenvolver durante o processo de aprendizagem, tais como: Concentração, Escuta ativa, Reflexão sobre o que se escreve, conhecer regras de ortografia, pontuação e gramática; como fazer o espaçamento correto entre as palavras; separação de palavra ao final de uma linha (translineação).

4. A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA PARA A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pensar na construção da escrita para a alfabetização dos alunos não é uma prática recorrente dos educadores em sala de aula, porém, se esta prática for motivada e estimulada para evolução na hipóteses de escrita, e oral dos alunos surtirá resultados positivos na área da aquisição da leitura e escrita, pois, estaremos pensando numa construção ao longo prazo, ou seja, no decorrer do ano letivo.

Em conformidade com o texto anterior, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky- passam a conceber a escrita como um sistema de representação onde em suas afirmativas evidenciam um caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definido por elas da psicogênese do conhecimento da escrita. Tais estudos foram baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

Em seus estudos as autoras Ferreiro e Teberosky (1985), traçaram algumas conceituações a respeito da escrita das crianças distribuindo-os em cinco níveis evolutivos e processuais, até conquista do nível da escrita alfabética. Em conformidade com estes processos, e trazendo algumas recentes conquistas com utilização do ditado dirigido como uma prática pedagógica contextualizada.

Nível 1: a criança escreve imitando traços reconhecidos como típicos da escrita.

Nível 2: a criança cria a hipótese de que para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva na escrita. Em função disso, ela investe na diferenciação de seus grafismos, aproximando-os das letras. Podem aparecer hipóteses como a de que é necessário grafar ao menos três caracteres variados para que um registro seja

considerado como escrita. As letras mais utilizadas podem ser as do nome da criança, já que se trata de uma das primeiras escritas estáveis de seu conhecimento.

Nível 3: a criança tenta atribuir valor sonoro à escrita, registrando uma letra para cada sílaba, que pode ou não ser utilizada com um valor sonoro estável.

Nível 4: marcado pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres, o que geraria a necessidade de fazer uma análise da palavra além da sílaba, gerando escritas com padrão tanto silábico quanto alfabético.

Nível 5: a criança desenvolve uma hipótese alfabética, que seria o estágio final dessa evolução.

Para que os professores também enxergassem os níveis psicogenéticos nas suas salas de aula de alfabetização, esse estudo de 1982 foi fundamental, pois foi o lugar em que os cursos de formação localizaram o teste das quatro palavras e uma frase. Nesse estudo (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982).

Dando ênfase a estes estudos, e a partir de consultas em outras pesquisas que abordam a temática, as teorias que estudam os processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e escrita, mediante a abordagem do processamento da informação, dividem esse processo em estágios ou fases⁷. O desenvolvimento da leitura e escrita pode ser dividido em três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica.

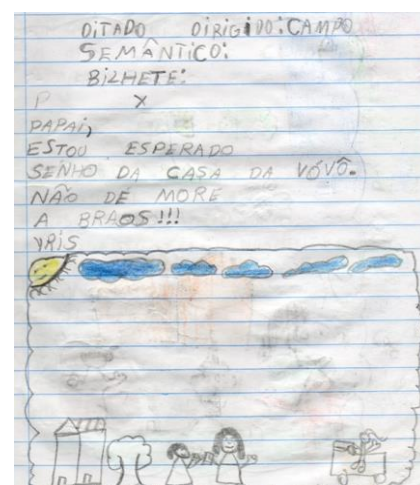
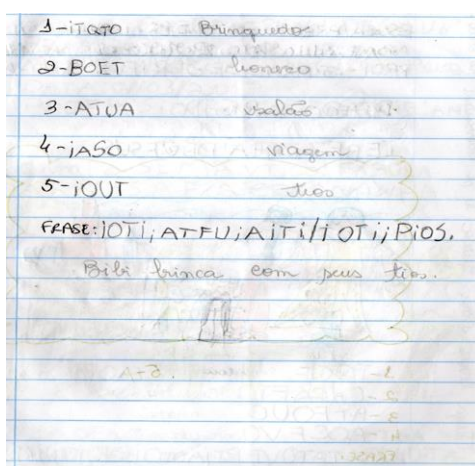
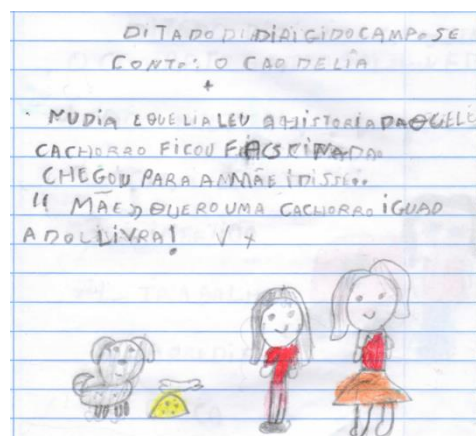
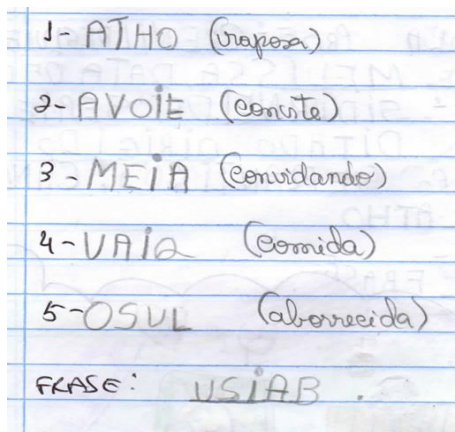
- **Logográfico:** envolve um sistema elementar de reconhecimento da palavra, sendo referido como léxico logográfico. Este tem a função de reconhecer palavras que pertencem ao vocabulário de visão, podendo basear-se em características parciais, como letras, grupos de letras, posição das letras e comprimento das palavras, dando acesso direto à memória semântica.
- **Alfabético:** A criança inicia a aquisição do conhecimento do princípio alfabético, desenvolvendo a capacidade de decodificar palavras novas e escrever palavras simples por meio do processo de associação fonema-grafema, ou seja, fazendo a correspondência letra-som para o reconhecimento de palavras, o que requer a consciência dos sons que compõem a fala. Primeiro ocorre a aquisição das regras mais simples, depois das regras contextuais. Há a formação de um léxico alfabético, utilizado inicialmente para a identificação de grafemas individuais, com o acesso ao significado ocorrendo pela rota fonológica.

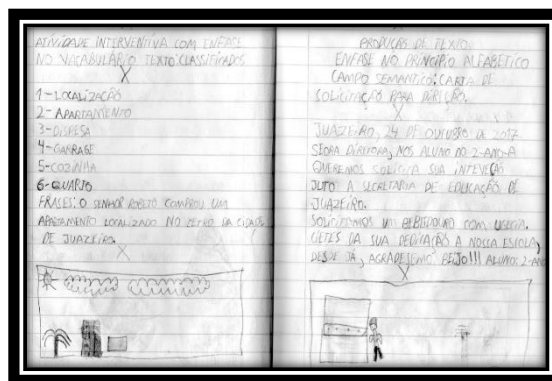
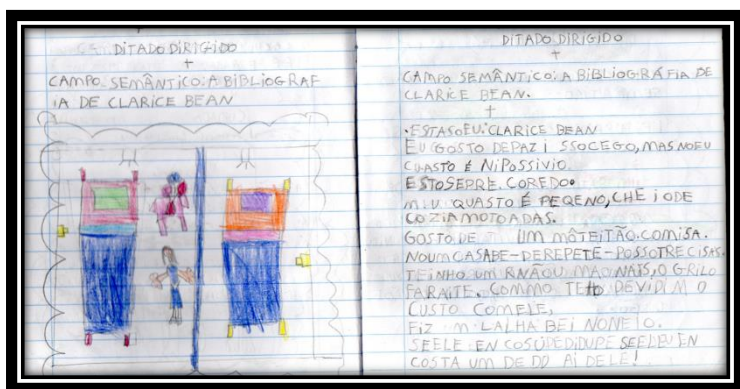
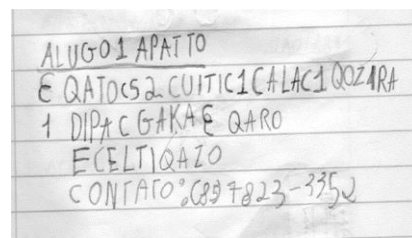
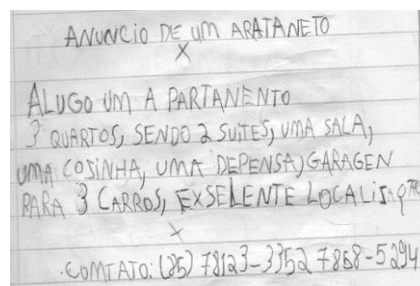
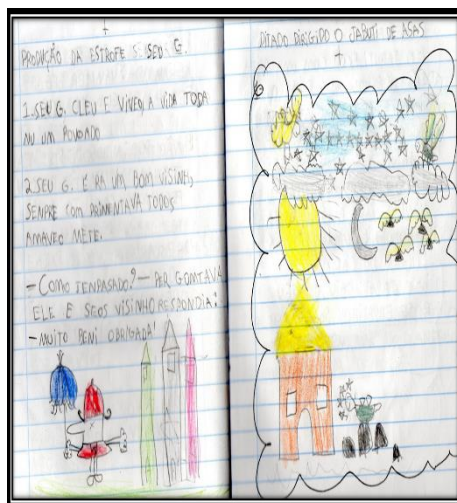
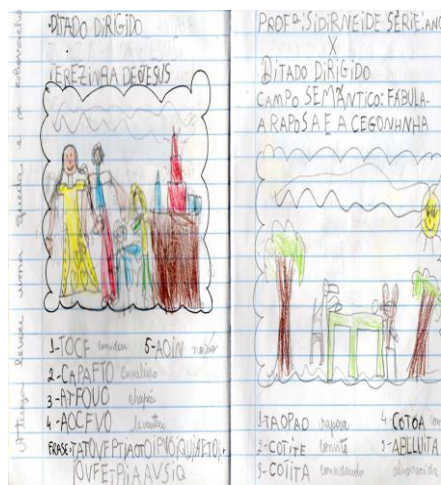
- **Ortográfico:** neste estágio ocorre uma evolução do léxico alfabético para o léxico ortográfico, caracterizando-se pelo uso de seqüências de letras e padrões de ortografia para o reconhecimento visual das palavras. São estabelecidas as relações entre os grafemas, possibilitando a escrita de palavras irregulares. O estabelecimento de um léxico ortográfico para a produção da escrita está na dependência de um léxico ortográfico bem desenvolvido na leitura.

Ex: escrita dos alunos com dislexia, e sua evolução nas três etapas na aquisição da leitura, escrita e ortografia construída pelas crianças no decorrer do ano letivo:

O trabalho desenvolvido com Ditado dirigido e contextualizado

ESCRITA DE ALUNOS- 1º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I- SÉRIES INICIAIS.





Em conformidade com os autores aqui mencionados, que colaboram com o estudo desenvolvido vimos que a consciência fonológica e a consciência Fonêmica caminham com meus propósitos, ambas auxiliam os alunos na percepção da leitura e escrita, construindo suas próprias hipóteses até serem alfabetizadas, ou cheguem no nível esperado por todos em uma turma de alfabetização, até mesmo os alunos disléxicos conseguem êxito com esta prática pedagógica aqui apresentada, sendo esta ferramenta um marco para a alfabetização dos nossos alunos.

Assim, a autora Magda Soares (2021), numa perspectiva construtivista trouxe diferentes contribuições para a alfabetização. Dentre muitas a publicação do livro *Alfabetização a questão dos Métodos* onde apresenta várias facetas para a inserção da criança no mundo da escrita, e como estas fases são alcançadas. Desta forma, é notório que devemos proporcionar momentos de escuta atenta, dando condição para que o aluno reflita, e reconstrua novas hipóteses para a aquisição do SEA.

Por conseguinte, a concepção da consciência silábica refere-se à habilidade de

reconhecer e manipular as palavras por sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações). Por fim, a consciência fonêmica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra. Portanto, a importância da consciência fonológica se insere no fato de preparar a criança para o processo de decodificação da língua por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas e palavras, a partir de uma concepção mais dialógica e aberta sempre a novas descobertas e reflexões.

Neste sentido, o sucesso dos primeiros passos da leitura e da escrita depende, inclusive, de um determinado nível de consciência fonológica adquirido anteriormente pela criança, seja de maneira formal ou informal e que inicia com a oralidade.

Assim, outras contribuições foram importantes para ampliar o conceito de consciência fonológica. Para Godoy (2001), ela é considerada um fator crítico e definitivo na constituição de bons e maus leitores, conjugada a concepção de língua e de linguagem empregada pelo professor alfabetizador e aos aspectos ortográficos, pois exercem múltiplas influências no processo de aquisição da escrita e leitura nos anos iniciais.

Neste sentido é importante que possamos compreender a consciência fonológica como a consciência dos fonemas que compõem a fala e, portanto, a estrutura da palavra em suas unidades. A consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança “pense”, “reflita” e “expresse” sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica. Essa aceção é defendida por Ellis (2001, p. 16), quando afirma que “[...] ler é a habilidade de converter as palavras em significado e em fala” e, esta habilidade depende da relação que ele estabelece com seu processo cognitivo, sendo que este é quem determina o que, e como o texto é visto.

Quando indicamos o caminho a andar, basta andarmos juntos, e trilharmos os objetivos para alcançarmos o sucesso. Assim, se vislumbra a alfabetização do aluno com dislexia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o processo de ensino ainda carece de melhorias significativas para que este possa realizar uma educação inclusiva em sua plenitude, voltada para uma alfabetização de alunos com dislexia. De modo que os alunos que possuem transtornos e que expressam dificuldades na aquisição da leitura, escrita e ortografia na assimilação dos conteúdos ensinados precisam ser assistidos por uma prática didático-pedagógica que auxilie os professores na assistência a estes alunos com dislexia.

Neste sentido a finalidade deste estudo foi realizarmos uma análise tentando demonstrar a contribuição do uso do ditado dirigido e contextualizado como prática didático-pedagógica no atendimento aos alunos com dislexia, e sua potencialidade para alfabetização dos alunos, na aquisição da leitura e escrita e ortografia.

Toda a prática pedagógica quando pensada com intenção educativa deve trazer em seu contexto uma alternativa promova a reflexão, seja contínua, e que atenda a coletividade. Esperamos que o ditado dirigido e contextualizado possa colaborar para a formação de professores alfabetizadores, contribuir com as políticas públicas voltada para alfabetização dos alunos com dislexia, e fomentar novas pesquisas sobre a temática.

Por fim, quero deixar registrada a relevância que a consciência fonológica e consciência fonêmica para o processo de alfabetização das crianças, e sua importância para a aquisição da leitura, escrita, ortografia, e produções textuais dos alunos.

É possível percebermos a escassez de recursos para atender as diferenças em sala de aula, mas se utilizarmos práticas pedagógicas que auxiliem o aluno a avançar nos níveis de aprendizagem na aquisição do SEA, certamente estaremos colaborando com outros pesquisadores que deixaram seu legado, e nos incentivaram a buscar novas formas de ensinar e aprender com o outro.

Constatou-se, que, os alunos com dislexia e com dificuldades específicas na aquisição da leitura e escrita necessitam de um olhar mais atento por parte do professor, cabe a escola favorecer meios para promoção de uma educação de qualidade que propicie a interação e o diálogo entre os alunos na construção de novos saberes.

7. REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MEDEIROS, A. P. Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. v. 24, n. 1, **Psicologia em Revista**, 2018.

BARRERA S.D. MALUF M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol Reflex Crit.** 2003;16:491-502.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996

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

BRAUN, P.; MARIN, M.; Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020010, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BOMFIM, L. C. .; DOUNIS, A. B.; PORANGABA, M. I. M. .; SILVA, J. J. B. da. Processos de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 3321–3336, 2021. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1376. Acesso em: 5 jun. 2022.

BORBA, A. L. **Como interagir com o aluno disléxico em sala de aula.** Disponível em: - <http://.org.br> Acesso em: 20 out. 2022.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

BUENO, R. J.; SILVA, A. P. Educação para convivência com o Semiárido Brasileiro. *In:* Edneide Jesine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira (orgs). **Educação popular e movimentos sociais.** João Pessoa- PB: Editora da UFPB, 2008.

CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro: UFRJ. Vol. 13, n. 28, 2018.

CARDOZO, P. F.; SILVA, V. A. da. Os desafios das práticas curriculares em contextos diversificados: o caso dos refugiados sírios nas escolas brasileiras. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020015, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1137>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CARVALHO, O. da C. A. de.; LOPES, E. da S. **Dislexia:** uma revisão sistemática. *Conjecturas*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 1534–1555, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-840-F18. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/840>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0314–0327, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14610>. Acesso em: 6 jun. 2022.

DE AQUINO, C. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. 1ª Ed.

São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ELLIS, A. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 2005.

FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. et al. **Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. México, DF: Dirección General de Educación Especial, 1982. Fascículo 2.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **Política e educação: ensaios**. São paulo: Cortez, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zahar, 1978.

GODOY, D. M. A. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/69759>. Acesso em: 5 jun. 2022.

HABIB M. The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. *Brain* 2000; 123: 2373-2399.

LIMA, M. M.; OLIVEIRA, A. M.; FREITAS, A. de A.; LIMA, C. S.; BERNARDES, C. T. V.; SUGITA, D. M.; MOURA, L. R.; MOREIRA, S. M.; FERNANDES, L. C.; ARRUDA, J. T. Estratégias Avaliativas no Ensino Remoto: Avaliação Terminal ou Contínua? Um Relato De Experiência. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**. [S. l.], v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5758>. Acesso em: 7 jun. 2022.

LUMERTZ F. D. S. Intervenções escolares para alunos com dislexia: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 45, p. E 2374, 9 abr. 2020.

MAIA, J. E. N.; SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, E. N. P. de. **O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3555>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J., LEITE, I., & KOLINSKY, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 17–48). Porto Alegre: Ed. Penso/Artmed.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1936.

PINHEIRO, AMV. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas:Psy II;1994.

RODRIGUES, Leandro. O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar. Postado em: 15 de agosto de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 9 maio 2019.

SANTOS MTM, Navas ALGP. **Distúrbio de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole;2004.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SHAYWITZ, S. (2006). **Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura** (V. Figueira, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

SILVA, J. de S. **Emergência da ciências moderna e gênese da educação descontextualizada: desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico de inovação no campo do desenvolvimento**. Campina Grande, Paraíba, 2010.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: Questão dos Métodos**. 5ª.ed. São Paulo: Contexto, p.384 Contexto, 2021.

SCLIAR-CABRAL L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo:Contexto;2003.

WEISZ, Telma. **Diálogos entre ensino e aprendizagem**. São Paulo. Atica, 1999.

ZORZI, J. L. e CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. – 2ª ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

Submetido em: 30/09/2022

Aceito em: 01/10/2022

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL**

**INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF THE CURRICULUM
OF PEDAGOGY COURSES IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL,
BRAZIL**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE
LA MATRIZ CURRICULAR DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EN EL
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Elisangela Gomes¹
Andressa Florcena Gama da Costa²

Resumo: A garantia do direito à educação no Brasil ainda se constitui como um problema em aberto. O acesso e permanência de estudantes na Educação Básica ao Ensino Superior nem sempre se faz acompanhar da democratização na apropriação de conhecimentos. A formação de professores é elemento essencial nesse processo em prol de uma cultura inclusiva, pois, muitos professores e formadores de professores não se julgam preparados para ensinar todos os alunos. Apresenta-se o aporte teórico a partir de pesquisas recentes sobre o cenário do ensino superior quanto à educação inclusiva, e, em específico, discussões sobre a formação do pedagogo neste contexto. O objetivo é identificar nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia como os futuros professores estão sendo preparados para atuar frente a educação inclusiva. A investigação de caráter qualitativa recorre ao uso do método documental, mapeando a presença de disciplinas da área da Educação Especial nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de três Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul. Os resultados apontam uma diversidade quanto ao número de disciplinas e carga horária ofertadas nas instituições. Conclui-se que a cultura inclusiva ainda se encontra no limiar entre o atendimento às exigências mínimas da legislação e à iniciativa de formadores responsáveis por esta área nos cursos de formação inicial. Evidenciam-se espaços importantes para potencialização da aprendizagem da docência em articulação com as demais disciplinas dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Pedagogia. Formação Inicial.

Abstract: The guarantee of the right to education in Brazil is still an open problem. The access and permanence of students is not always allied to democratization in the appropriation of knowledge. Teacher training is an essential element in this process towards an inclusive culture, as many teachers and teacher trainers do not think they are prepared to teach all students. The theoretical contribution is presented from recent research on the scenario of higher education regarding inclusive education, and, specifically, discussions on the formation of the pedagogue in this context. The objective is to identify in the curriculum of Pedagogy courses how future teachers are being prepared to work towards inclusive education. The qualitative investigation

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: elisangela.gomes@ufms.br.

² Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente (Brasil). E-mail: andressa.fg.costa@ufms.br.



uses the documentary method, mapping the presence of disciplines in the area of Special Education in the curriculum of Pedagogy courses at three public universities in the State of Mato Grosso do Sul, in Brazil. The results point to a diversity in terms of the number of disciplines and the duration of each one offered in the institutions. It is concluded that inclusive culture is still on the limit between compliance with the minimum requirements of legislation and the initiative of trainers responsible for this area in initial teacher training courses. Important spaces are evident for enhancing teaching learning in articulation with the other disciplines of the degree courses.

Keywords: Inclusive Education. University education. Pedagogy. Initial formation.

Resumen: La garantía del derecho a la educación en Brasil sigue siendo un problema abierto. El acceso y permanencia de los estudiantes no siempre está aliado a la democratización en la apropiación del conocimiento. La formación docente es un elemento esencial en este proceso hacia una cultura inclusiva, ya que muchos docentes y formadores de docentes no creen estar preparados para enseñar a todos los alumnos. Se presenta el aporte teórico a partir de investigaciones recientes sobre el escenario de la educación superior en relación a la educación inclusiva, y, específicamente, discusiones sobre la formación del pedagogo en este contexto. El objetivo es identificar en el currículo de las carreras de Pedagogía cómo se está preparando a los futuros docentes para trabajar por la educación inclusiva. La investigación cualitativa utiliza el método documental, mapeando la presencia de disciplinas del área de Educación Especial en el currículo de los cursos de Pedagogía en tres universidades públicas del Estado de Mato Grosso do Sul, en Brasil. Los resultados apuntan a una diversidad en cuanto al número de disciplinas y la duración de cada una de ellas ofertadas en las instituciones. Se concluye que la cultura inclusiva aún se encuentra en el límite entre el cumplimiento de los requisitos mínimos de la legislación y la iniciativa de los formadores responsables de esta área en los cursos de formación inicial docente. Se evidencian espacios importantes para potenciar la enseñanza aprendizaje en articulación con las demás disciplinas de las carreras de grado.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación universitaria. Pedagogía. Formación inicial.

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação no Brasil ainda se constitui como um problema em aberto. O processo de universalização do ensino, nas diferentes etapas da Educação Básica, representa um gradual e crescente avanço no acesso e permanência de estudantes de diferentes grupos sociais. Contudo, o que se observa é a falta de democratização no que diz respeito a apropriação de conhecimentos nas diferentes áreas do currículo escolar, sobretudo para alunos com algum tipo de deficiência.

A ampliação do debate sobre diversidade, inclusão, acessibilidade, por exemplo, reacende a necessidade de novas abordagens de ensino. Nesse sentido, a demanda de espaços para discussão sobre a educação inclusiva tem contribuído para repensar ações



desde a Educação Básica ao Ensino Superior. De certo modo, esse movimento exige centralizar as discussões sobre o que ensinar e para quem ensinar como questões primordiais que se vinculam ao currículo, as políticas educacionais, o conhecimento, a prática pedagógica e a formação de professores.

O presente artigo tem por objetivo identificar nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia as condições ofertadas aos futuros professores para conduzir o trabalho na perspectiva inclusiva. A investigação a partir da qual se originou este artigo foi conduzida pela primeira autora sob orientação da segunda, ambas vinculadas a um curso de Pedagogia de instituição pública de Mato Grosso do Sul, sendo a pesquisa concluída em 2022.

A motivação para a pesquisa surge a partir da experiência profissional das autoras em relação à temática. Observa-se que sendo a perspectiva inclusiva algo mais recente nas escolas, o contato com esse tipo de abordagem de ensino não faz parte da memória escolar de muitos dos acadêmicos de licenciatura. Nesse sentido, o futuro professor de Pedagogia, muitas vezes, aprende algumas noções somente após o ingresso no curso de licenciatura.

A pesquisa aqui relatada compõe parte de uma investigação mais ampla na qual a formação inicial em uma perspectiva inclusiva é analisada por meio de levantamentos bibliográficos, documentais e com uso de questionários junto a acadêmicos concluintes de um curso de Pedagogia.

Consoante às demais pesquisas na área da formação de professores que discutem a necessidade de maior articulação entre a formação inicial e o campo de atuação profissional, entende-se que as experiências de imersão na prática profissional, incluindo o estágio remunerado, são importantes indutores da aprendizagem da docência. Portanto, elegeu-se como público alvo da investigação acadêmicos concluintes que recorreram a contratos de trabalho na modalidade de estágio remunerado, atuando como auxiliares pedagógicos de alunos com deficiência, pois pela realidade empírica observou-se que uma parte considerável dos formandos obteve esse tipo de vínculo empregatício.

A Educação especial na perspectiva inclusiva ganha maior destaque após a Declaração de Salamanca em 1994, uma vez que a conferência mundial sobre educação especial, na Espanha, visava difundir princípios, políticas e práticas na área educacional para atendimento das necessidades educacionais especiais. Com essa declaração,

assinada por vários países signatários, tornou-se uma tendência mundial a Educação Inclusiva.

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, a difusão do movimento mundial de inclusão social se amplia, e outras legislações, no caso específico do Brasil, foram promulgadas no sentido de reconhecer a importância e dar subsídios para um contexto inclusivo, sendo algumas delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu capítulo V que abrange a Educação Especial; o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei 7.853 de 1989 da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; o Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014, com os objetivos e as metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e, por fim, o Decreto número 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

No Brasil a educação inclusiva, portanto, fortaleceu-se em meados do ano de 1990. Para Mantoan (2015), integração e inclusão, demandam formas de inserção diferentes dos alunos nos espaços escolares. A integração trata da inserção do aluno com deficiências nos espaços escolares comuns, onde o aluno tem a oportunidade de transitar pelo território escolar. Já a inclusão, prevê que o aluno esteja na rede regular de ensino, onde ele pertença aquele ambiente, o que implica mudanças de todo sistema educacional, para que os alunos possam apreender e pertencer à escola.

O ensino inclusivo, portanto, trata-se de uma concepção de educação que “[...] atende a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles” (MANTOAN, 2015, p. 16). O que certamente representa um desafio considerando toda diversidade cultural, social e de aprendizagens distintas que se contrapõem às perspectivas de ensino mais tradicionais e conservadoras.

Para tanto, a formação de professores é elemento essencial nesse processo de inclusão, pois, “[...] persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência” (MANTOAN, 2015, p. 25).

Por meio dessas observações e também da leitura de trabalhos como o de Hornero (2019) e Abreu (2020), pode-se notar que quando se trata de inclusão, exige-se diferenciação entre incluir e integrar, como mencionado anteriormente, de forma que o



estudante possa atingir metas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala, respeitando suas capacidades. O desafio perpassa a formação ofertada no Ensino Superior, ainda mais considerando que o primeiro contato das crianças com a educação formal acontece pelo trabalho dos pedagogos.

Neste artigo, apresenta-se uma breve revisão de pesquisas recentes sobre o cenário do ensino superior quanto à educação inclusiva, e, em específico, discussões sobre a formação do pedagogo neste contexto. Em seguida, apresentam-se parte dos resultados da investigação original que resultou em um levantamento de dados sobre Educação Especial nas grades curriculares de cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que forma os futuros professores estão sendo preparados para atuar frente a educação inclusiva.

2. O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR QUANTO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A produção de conhecimentos sobre Educação Especial e inclusiva avançou muito nas últimas décadas e isso se deve, em boa parte, aos pesquisadores e instituições de ensino superior. Entretanto, ainda que o espaço universitário represente a vanguarda nas discussões sobre o tema, o percentual de alunos ingressantes no Ensino Superior é bem menor em relação à proporção que frequenta a Educação Básica (BORGES; CYRINO, 2021).

Isso já evidencia a complexidade tanto na garantia de acessibilidade e inclusão quanto na formação de professores para a inclusão. O cenário da participação do Ensino Superior quanto a educação inclusiva pode ser parcialmente considerada a partir dos resultados da pesquisa de Borges e Cyrino (2021) detalhada a seguir.

Na investigação de cunho bibliográfico empreendida por Borges e Cyrino (2021) foram considerados artigos publicados em periódicos qualificados na Plataforma Sucupira com Qualis A1, A2 e B1 (no quadriênio de avaliação 2013 a 2016). Perfazendo um total de 74 periódicos científicos. O mapeamento abrangeu os anos de 2009 a 2019, sendo localizados apenas 49 artigos.

Segundo a categorização temática dos autores, comparecem quatro grupos de pesquisas que abordam o ensino superior: (I) as concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva (9 pesquisas); (II) à organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão (19 pesquisas);



(III) ao desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão (15 pesquisas); (IV) aos conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial (5 pesquisas).

A análise dos resultados destas pesquisas demonstra haver um número insuficiente de disciplinas na formação inicial que se destinem a esse debate, tais disciplinas específicas de educação especial encontram-se isoladas das demais disciplinas da grade curricular, pois muitas vezes estão apenas para cumprir as determinações legais.

Em pesquisa sobre o panorama da formação dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) tido como especialistas e aqueles que atuam como professores regentes na rede regular de ensino (professores capacitados), Kassar (2014) questiona qual é a formação destes profissionais. A autora destaca um importante paradoxo nos últimos 20 anos, “[...] no mesmo período em que há o aumento da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica, há a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas (KASSAR, 2014, p. 221).

Embora a demanda por formação de professores na perspectiva inclusiva tenha se acentuado, conforme Kassar (2014), a partir de dados do Censo Escolar destaca-se como características da formação desses profissionais: 1) ocorre em boa parte na rede privada, e quando oferecida por instituições públicas, ocorre de forma EAD (Educação a Distância), ou em cursos de curta duração (20h), como formação continuada, no formato de multiplicadores.

Em outra pesquisa, no contexto da formação inicial, conduzida por Franco, Silva e Ferreira (2018) destacou-se que os próprios gestores, no caso da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), concebem de forma parcial alguns conceitos associados às políticas inclusivas. Acessibilidade e permanência são condições iniciais para se discutir a qualidade do atendimento e formação adequada. Tal como ocorreu com a Educação Básica, a democratização de acesso ao Ensino Superior ainda precisa garantir acesso, fluxo e desempenho.

Os formadores responsáveis pelas disciplinas do eixo Educação Especial nos cursos de licenciatura representam a única iniciativa em prol de uma cultura inclusiva. As autoras do levantamento (BORGES; CYRINO, 2021) apontam a necessidade de aproximação entre a formação inicial e os aspectos profissionais da atuação docente.



Nesse sentido, os estágios e demais disciplinas precisam contemplar essa temática de maneira transversal ao curso.

Ainda que existam fragilidades nos cursos de formação inicial, Borges e Cyrino (2021) apontam que as percepções dos estudantes de licenciatura se modificaram após a conclusão das disciplinas que abordam a educação especial. Por fim, ressaltam a importância de valorizar a Educação Básica não só pela quantidade de matrículas que mantém de alunos com deficiência, mas também pelo amplo repertório de práticas e saberes que são produzidos neste espaço, nas palavras dos autores: “[...] a relação universidade e escola é fundamental, pois, ambas são produtoras de conhecimentos e capazes de agirem como formadoras” (BORGES; CYRINO, 2021).

2.1 A formação inicial do pedagogo na perspectiva da educação inclusiva

Durante o período aproximado de quatro anos, os estudantes de Pedagogia se preparam para iniciar a vida como professores da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Para Melo e Alencar (2020), em estudo de caráter documental, acerca da formação inicial do pedagogo em um contexto inclusivo, foi possível perceber um movimento de fortalecimento das práticas inclusivas motivado pela implementação dos documentos oficiais no contexto da prática.

Dentre as legislações consideradas na análise dos autores (MELO; ALENCAR, 2020), comparecem a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e até mesmo documentos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Segundo os autores,

[...] o movimento percebido, nesse afinamento normativo, mostrou a incapacidade dos documentos do âmbito administrativo (a CF, a LDB e o PNE) de regularem algo que acontecesse no âmbito pedagógico, e foram tratados com mais afinidade teórica com a Educação Inclusiva pelos DCNs e pelo PPP analisado (MELO; ALENCAR, 2020, p. 11).

O curso de Pedagogia representa o interesse de boa parte das pesquisas desenvolvidas no Brasil, conforme as considerações de Borges e Cyrino (2021).



Segundo os autores, dentre 49 pesquisas levantadas entre os anos de 2009 a 2019, 16 tinham como objeto de análise o curso de Pedagogia, face à Licenciatura em Matemática com 11 artigos; Licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas, cada uma com 8 artigos; Licenciaturas em Física e em Química, cada uma com 7 artigos; e Licenciatura em Ciências com 1 artigo.

Ainda que se tenham pesquisas desenvolvidas sobre a formação do pedagogo, não se pode deixar de evidenciar a escassez de pesquisas considerando o levantamento de uma década. Também é salutar registrar que as conclusões das pesquisas são amplas, pois a maior parte não define um grupo específico de estudantes com deficiência para a abordagem, o que resultaria em discussões mais aprofundadas a respeito de cada tema.

Em nosso ponto de vista, a partir dos estudos realizados, considera-se que a produção acadêmica ainda influencia pouco a formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, considera-se que o preparo para a docência extrapola o tempo e espaço da licenciatura. Isso porque contribuem para a aprendizagem da docência a referência a professores que fizeram parte da trajetória estudantil; os cursos de formação inicial ou continuada; a escola com sua equipe pedagógica, gestora, os pares e os próprios estudantes; assim como o exercício da prática e a aprendizagem por si mesmo; dentre outras experiências com programas educacionais, diferentes contextos entre outros (TARDIF, 2005).

Assim, antes mesmo de assumir a responsabilidade por uma turma, muitos desses futuros professores alternam entre a formação na instituição de ensino superior e as experiências pré-profissionais de imersão nas instituições escolares por meio dos estágios (supervisionado obrigatório ou não-obrigatório/remunerado), nas aulas de componentes de práticas, nas ações do PIBID e Residência Pedagógica e outros projetos de extensão, iniciação científica, etc.

Tal como evidenciado anteriormente, o que se observa é que muitos acadêmicos são contratados, na modalidade de estágios remunerados, devido à demanda da educação inclusiva, visto que os mesmos podem atuar como auxiliares no atendimento educacional especializado de alunos com deficiências.

Levando em consideração que raramente os universitários têm contato prévio com práticas de ensino voltadas ao atendimento educacional especializado, o início desta atividade profissional é marcado pela necessidade de orientações e formações oferecidas na instituição escolar na qual fora inserido para desta forma realizar um trabalho satisfatório.



Destaca-se que o futuro professor formado em Pedagogia, exercendo função multidisciplinar, também encontra em sua formação uma carga extensa e diversa de áreas a serem estudadas, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História, o que torna os pedagogos professores que precisam dominar diversas áreas de conhecimento.

A respeito da polivalência e identidade do pedagogo, Libâneo (2022, p. 514) define a área de atuação da seguinte maneira:

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Diante da amplitude das práticas educativas, o professor encontra como necessidade durante a sua formação uma ampliação dos seus métodos educativos para que, dessa forma, ofereça um ensino adequado para o seu aluno.

Para os pesquisadores da área de formação de professores, um dos aspectos fundamentais ao campo seria deslocar a atenção da questão “como formar os professores?” para “como nos tornamos professores?” (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2022). Portanto, interessa aos pesquisadores dessa temática compreender de quais maneiras os professores aprendem a ensinar.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), citando pesquisa desenvolvida por Flores (2005),

Tanto os docentes principiantes como os experientes valorizam pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem mais relação com a experimentação da sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros (p. 68).

Em nosso ponto de vista, os estágios remunerados representam importante espaço de formação profissional, pois durante o tempo que ainda são estudantes, tais acadêmicos podem colocar em prática aquilo que vêm aprendendo no curso de formação inicial.

Em pesquisa de doutorado, Costa (2022) trata do papel dos cursos de licenciatura na formação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que ensinam Matemática, assim a autora destaca que:

Assim defendemos que a formação inicial de professores incorpore as situações que até então ocorriam em contextos informais e dimensione

as mesmas em situações de aprendizagem da docência. A título de exemplo vale mencionar que além dos estágios supervisionados e as práticas de ensino enquanto componente curricular, os acadêmicos têm tido contato com o campo de prática nas escolas e nos centros educacionais por meio dos chamados “estágios remunerados não obrigatórios”. Estas experiências de contratação de acadêmicos de licenciatura na modalidade de estágios remunerados, muitas vezes passam despercebidas pelos formadores da licenciatura, mas são justamente nestas experiências que os professores ainda em formação passam a desempenhar tarefas docentes por períodos de um, dois ou até três anos que ultrapassam em muito a pequena carga horária dos estágios supervisionados (COSTA, 2022, p. 91).

Os estágios remunerados colocam o estudante em contato com a futura profissão a partir do primeiro semestre do curso de graduação. Para aqueles acadêmicos que optam em iniciar os estágios não obrigatórios remunerados, como fonte de renda, muitas vezes deparam-se com funções de “auxiliar de classe”, ou ainda “auxiliar de alunos com deficiências”, pois quando o acadêmico recebe a função de auxiliar de classe, ele auxilia todos os alunos da sala e o professor, nas atividades diárias. Quando se trata de auxiliar de crianças com deficiências, ele passa atender apenas uma criança, ajudando pedagogicamente e auxiliando nas tarefas diárias, mas ainda assim, é de suma importância esse contato entre o aluno e a instituição de ensino, que em breve se tornará o seu local de trabalho.

O estágio é espaço e tempo de aprendizagem da docência. Pimenta e Lima (2010, p. 55) reforçam que:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (...) Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere.

É inegável o repertório que os acadêmicos consolidam nos estágios remunerados a partir do contato com alunos com deficiência, visto que acompanham de perto a rotina escolar tanto do professor regente da turma como também diante de um aluno incluso.

Silva (2022, p 71.) afirma que:

Independe o formato que o estágio ocorre, o que se deve ter como premissa é a sua compreensão como via fundamental na formação de professores, já que é um dos principais caminhos da relação entre teoria e prática, exaustivamente debatida pelos currículos dos cursos de licenciatura.

Diante disso, Silva (2022) vem reforçar a importância dos estágios na formação e prática dos futuros professores, observa-se também, que embora o estágio remunerado não faça parte da grade curricular obrigatória dos cursos, possui uma boa adesão devido ser fonte de renda para os estudantes e permite acesso aos alunos inclusos de forma muito mais efetiva do que quando no estágio obrigatório que não toca necessariamente no assunto da inclusão (AUTORA, 2022; BORGES; CYRINO, 2021).

Por outro lado, a própria existência dessa modalidade de atuação do pedagogo ainda durante o curso, implica em maior necessidade de preparo e atenção por parte dos formadores de professores em seus projetos pedagógicos de curso, motivo pelo qual se justifica a importância da investigação desenvolvida.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A produção de dados foi desenvolvida consoante a abordagem qualitativa e reúne dados por meio de pesquisa documental. De acordo com GIL (2002, p 45), a pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Nesse sentido, realizaram-se análises com base nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, no que diz respeito a disciplinas que abordem a Educação Especial.

O levantamento das grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, ocorreu mediante a consulta disponível nos websites das referidas instituições, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)



e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e tem como foco as disciplinas que abordam áreas da educação inclusiva.

Considerando que algumas destas instituições são *multicampi* foram analisados ao todo 13 cursos de Pedagogia, sendo 11 cursos presenciais. Além disso, mapeou-se a quantidade de disciplinas ofertadas (obrigatórias e optativas) e o semestre em que ocorrem tais disciplinas.

Nas análises empreendemos o uso de categorias emergentes de modo a compreender a dinâmica estabelecida nas matrizes curriculares visando à formação docente em prol da inclusão escolar.

4. ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

A intenção deste levantamento tem como escopo a percepção mais ampla da realidade que caracteriza os cursos de formação de professores de pedagogia. De certo modo, o inventário produzido oportuniza organizar quadros de referência. Espera-se que os achados possam ter implicações na organização pedagógica dos cursos de licenciatura, na continuidade das próprias pesquisas de pós-graduação vinculadas ao tema e, também, no sentido de estabelecer redes de informação e cooperação mais efetivas ao observar o que tem sido feito nas diferentes instituições.

A seguir encontra-se um quadro no qual busca-se identificar e compreender como ocorre a formação inicial de professores de Pedagogia no que tange a educação especial. O quadro foi organizado a partir de um levantamento das grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, disponíveis nos sites das referidas instituições, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e tem como foco as disciplinas que trabalham a educação inclusiva.

Quadro – Levantamento de dados sobre Educação Especial nas grades curriculares de cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
-------------	------------	---------------	---------



UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus CPAQ - Aquidauana	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	3º SEMESTRE
	ESTUDO DE LIBRAS	68 HORAS	7º SEMESTRE
	LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	68 HORAS	7º SEMESTRE
	Disciplina complementar oferecida:		
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	
	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	
	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	85 HORAS	
	CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	
UFMS – Campus CPNV – Naviraí	EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE	68 HORAS	4º SEMESTRE
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	6º SEMESTRE
	ESTUDO DE LIBRAS	68 HORAS	8º SEMESTRE
	LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	34 HORAS	8º SEMESTRE
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo:		
	EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE	68 HORAS	



UFMS – Campus CPAN – Pantanal Corumbá em	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51 HORAS	1º PERÍODO
	INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	51 HORAS	1º PERÍODO
	ESTUDOS APROFUNDADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	51 HORAS	2º PERÍODO
	ESTUDO DE LIBRAS	51 HORAS	3º PERÍODO
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PESQUISA I (EDUCAÇÃO ESPECIAL)	51 HORAS	4º PERÍODO
	Disciplinas Complementares Oferecidas:		
	EDUCAÇÃO, SAÚDE E INCLUSÃO	51 HORAS	
	CONFECÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS	51 HORAS	
	DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	51 HORAS	
	LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS I	34 HORAS	
	LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS II	34 HORAS	
	INTRODUÇÃO AO BRAILLE	51 HORAS	
	EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGENS E TENDÊNCIAS	51 HORAS	
	ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51 HORAS	
	RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	51 HORAS	
ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO	51 HORAS		
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	51 HORAS		
SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51 HORAS		
UFMS – Campus CPPP – Ponta Porã	INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS	34 HORAS	6º PERÍODO
	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	68 HORAS	7º PERÍODO
	ESTUDO DE LIBRAS	68 HORAS	7º PERÍODO
	LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	34 HORAS	8º PERÍODO
	Disciplinas Complementares Oferecidas:		





	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	51 HORAS	
	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E FRONTEIRA	68 HORAS	
	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	68 HORAS	
	PSICOPEDAGOGIA	68 HORAS	
	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	68 HORAS	
	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA FÍSICA, MOTORA E SENSORIAL	68 HORAS	
UFMS – Campus CPTL – Três Lagoas	EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS	68 HORAS	5º SEMESTRE
	ESTUDO DE LIBRAS	68 HORAS	8º SEMESTRE
	LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	34 HORAS	8º SEMESTRE
UFMS – Cidade Universitária – Campo Grande - FAED (Faculdade de Educação)	EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	5º PERÍODO
	ESTUDO DE LIBRAS	68 HORAS	6º PERÍODO
	LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	68 HORAS	8º PERÍODO
	Disciplinas Complementares Oferecidas:		
	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL I	51 HORAS	
	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL II	51 HORAS	
	LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	68 HORAS	
	TÓPICOS ESPECIAIS: LEITURAS DE CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68 HORAS		
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Campus Dourados	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	68 HORAS	3ª SÉRIE
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	68 HORAS	4ª SÉRIE



UEMS – Campus Campo Grande	EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS E ORGANIZAÇÃO	136 HORAS	2º ANO
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	102 HORAS	4º ANO
UEMS – Campus Maracaju	Não foi encontrada a grade curricular		
UEMS – Campus Paranaíba	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	68 HORAS	3ª SÉRIE
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	136 HORAS	4ª SÉRIE
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	34 HORAS	4ª SÉRIE
UEMS Educação distância	Não foi encontrada a grade curricular		
UFGD Universidade Federal Grande Dourados FAED Faculdade de Educação	EDUCAÇÃO ESPECIAL	72 HORAS	
	Núcleo de estudos integrados – disciplinas eletivas		
	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE	72 HORAS	
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – disciplinas optativas		
	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	72 HORAS	
UFGD Educação distância	EDUCAÇÃO ESPECIAL	60 HORAS	
	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	72 HORAS	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base no levantamento de dados apresentado buscou-se analisar quais são os componentes curriculares voltados para a educação inclusiva. As disciplinas selecionadas no quadro, foram identificadas na grade curricular das referidas Universidades.

Quanto a carga horária, destaca-se uma diversidade quanto ao tempo necessário ou possível de ser ofertado para preparação do futuro professor. Os cursos de Pedagogia, no contexto investigado, ofertam disciplinas obrigatórias com o mínimo de 51 horas (*UFMS)³ e a carga horária máxima de 136 horas (**UEMS)⁴. De acordo com os dados levantados, nota-se que as cargas horárias são bastante diversas entre as Universidades,

³ Cursos da UFMS ofertados nos campus CPAN e CPPP

⁴ Cursos da UEMS ofertados nos campus Campo Grande e Paranaíba



ou até mesmo dentro da mesma Universidade, pois cada campus conta com sua própria organização da grade curricular.

Diante disso, observa-se que todas os cursos possuem pelo menos uma disciplina que aborde a educação especial. Outro destaque é que alguns campus da UFMS, disponibilizam em sua grade curricular a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, como o campus do Pantanal em Corumbá (CPAN) que ao longo do curso tem disponível 17 disciplinas entre optativas e obrigatórias e também o campus de Ponta Porã (CPPP) que conta com 10 disciplinas ao longo do curso. Por outro lado, o campus de Três Lagoas (CPTL) tem apenas três disciplinas obrigatórias disponíveis e o curso de Dourados e Campo Grande da UEMS que ofertam duas disciplinas cada.

Os autores Poker, Martins e Giroto (2016), realizam um levantamento da grade curricular do Estado de São Paulo, nos anos de 2012 e 2013, no qual 144 grades curriculares do curso de Pedagogia entre instituições públicas e privadas foram analisadas. Os resultados evidenciam que apenas 19 cursos são ofertados em instituições públicas.

Nas análises, os autores (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016) constituem algumas categorias e observam que a educação inclusiva se enquadra junto ao núcleo diversificado dos cursos, juntamente com: Diversidade e minorias linguísticas e culturais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Profissional e Normal; Educação a Distância; Educação no Campo. Totalizando 617 disciplinas nessas categorias. Os autores reforçam que,

[...] apesar de as disciplinas de Educação Especial estarem presentes nas matrizes curriculares, é possível afirmar que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os público-alvo da Educação Inclusiva (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016, p. 53).

Diante disso, se observa que apesar das grades curriculares conterem disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, a incidência das mesmas ainda não é o suficiente para que os estagiários e futuros professores estejam preparados para trabalharem com alunos da educação inclusiva, pois os cursos oferecem formação generalista na área da educação inclusiva.

Considerando o objeto de estudo da investigação desenvolvida, a inserção de acadêmicos de pedagogia atuantes como auxiliares no atendimento educacional especializado (AEE) desde o primeiro ano de curso, verificou-se que a entrada precoce



no campo de trabalho veio acompanhada da falta de preparado, sendo esse um dos principais problemas encontrados pelos estagiários.

Observa-se que apenas em alguns cursos da UFMS, as disciplinas que abordam a inclusão se iniciam a partir do 1º ano no campus CPAN, e na UEMS a partir do 2º ano no campus de Campo Grande. Destaca-se ainda, no caso da UFGD não foi encontrado o período em que se iniciam tais disciplinas.

Ainda que os cursos de formação inicial contem com o estágio obrigatório, este não tem como foco a educação inclusiva, mas considera as diferentes etapas da educação básica nas quais o pedagogo irá atuar, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Esse levantamento aponta indícios que os acadêmicos no início do estágio remunerado, estão com pouca bagagem ou nenhuma sobre a educação inclusiva, e cabe a instituição escolar auxiliar em como trabalhar com os alunos com algum tipo de deficiência nas redes regulares.

Pimenta e Lima (2010, p. 35) acrescentam ao debate:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (...) Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Nesse sentido, reforça-se que o estágio remunerado representa uma oportunidade de aprendizagem frente a educação inclusiva, pois, muitos cursos de Pedagogia, tem poucas disciplinas voltadas para a discussão sobre a educação especial, como visto nas grades curriculares analisadas. Considerando a probabilidade de o futuro professor deparar-se com alunos inclusos nas redes regulares de ensino, faz-se necessário também a busca por cursos de especialização, formação continuada e incentivo das redes de ensino para que os trabalhos possam ser realizados de forma que ocorra o desenvolvimento das crianças inclusas.

5. CONCLUSÃO

Diante da discussão apresentada, destaca-se que os resultados apontam uma diversidade quanto ao número de disciplinas e carga horária ofertadas nas instituições.



Considerando a carga horária apresentada pelas disciplinas da educação inclusiva, nota-se a necessidade de uma ampliação, visto que a Educação Inclusiva é uma realidade recentemente nova, complexa e que necessita de aprofundamentos.

Conclui-se que a cultura inclusiva ainda se encontra no limiar entre o atendimento às exigências mínimas da legislação e à iniciativa e perfil dos formadores responsáveis por esta área nos cursos de formação inicial. Da forma como se encontram as disciplinas (carga horária e abordagem dos títulos), em tese, os acadêmicos tem tido uma espécie de formação geral (introdutória) sobre o tema. Os estágios remunerados, por exemplo, evidenciaram a necessidade de aprofundar estudos, cursos e práticas para atendimento dos alunos de acordo com a necessidade educacional encontrada.

Portanto, considera-se que há importantes espaços, nos cursos de licenciatura, para ampliar e melhorar a formação profissional destes futuros professores, articulando-se às ações de imersão na escola e demais disciplinas dos cursos de graduação.

O estágio de certa forma já prepara ou “especializa” o acadêmico em algum tipo de atendimento específico, pois como destacado anteriormente, em muitos dos estágios remunerados, os acadêmicos são colocados para realizar a função de auxiliar pedagógico de alunos com deficiências, o que os faz terem outra visão e conhecimento acerca da Educação Inclusiva, pois desta maneira, eles passam a ter conhecimento das necessidades dos alunos e quais são caminhos possíveis para a inclusão.

Para finalizar, em nosso ponto de vista, a formação é um dos pilares necessários à inclusão, pois estão envolvidos nesse processo as políticas educacionais de democratização do ensino, acesso e permanência e justiça social na apropriação dos conhecimentos curriculares, o que por certo exige outras mudanças também complexas e urgentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Karina de Kassia. **Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2020. 164 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: [RI UFLA: Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista](#). Acesso em: 24 nov. 2022.



BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília: Presidência da República, [1996].

COSTA, Andressa Florcena Gama da. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**: implicações da formação inicial e do início da carreira. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234638>. Acesso em: 23 Jul. 2022.

FRANCO, Marco Antônio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira. O Ensino Superior perante as demandas da educação inclusiva: o que pensam os gestores da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados-MS, v.8, n.22, p.115-130, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9048/4736>. Acesso em: 24 nov. 2022.

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

HORNERO, Ana Cristina de Almeida Coelho. **Matemática para alunos com autismo nas séries iniciais**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Ciências). Universidade do Grande Rio – Prof. José De Souza Herdy, Duque de Caxias, Biblioteca Depositária: Biblioteca Unigranrio. 71f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30933/1/EnsinoMatemáticaAprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos Cedes, Campinas, v.34, n.93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gvMjqtg8dQQg5rTFgNfWbcS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 nov. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Bahia: SEC/IAT, 2022. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

PEREIRA, Mônica Luciana da Silva; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira. Ensino e Educação Especial: análise bibliométrica e metassíntese qualitativa da produção científica indexada na base Web of Science. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44283>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POKER, Rosimar Bertolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2016.

SILVA, Felipe de Lima. **Implicações Teórico-Práticas do Estágio Não obrigatório na formação do Pedagogo**: a leitura dos discentes do curso de Pedagogia formados na UFMS/CPTL em 2019. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, UFMS/CPTL. 142f. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4474>. Acesso em: 28 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. & MARCELO, C. **Ensinando a ensinar – as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Submetido em: 30/11/2022

Aceito em: 18/01/2023

A EXPRESSÃO CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DURANTE O ENSINO REMOTO

CREATIVE EXPRESSION IN PEDAGOGICAL PRACTICES FOR SCHOOL INCLUSION DURING REMOTE EDUCATION

Francileide Batista de Almeida Vieira¹

Bárbara Gomes Medeiros Bezerra²

Resumo

Em 2020, a humanidade foi surpreendida pela Pandemia do Covid-19, que acarretou inúmeros impactos em diferentes dimensões. Na educação, uma das consequências imediatas foi o fechamento das instituições escolares e a proposição do ensino remoto. Nesse contexto, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se um desafio ainda maior. Assim, este trabalho aborda os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a expressão da criatividade nas práticas pedagógicas visando à inclusão escolar durante o ensino remoto. Os objetivos específicos foram: identificar as estratégias pedagógicas adotadas pela escola, no contexto do ensino remoto para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial; verificar as alternativas utilizadas para garantir a participação desses alunos no ensino remoto; analisar a expressão da criatividade no trabalho pedagógico realizado durante a pandemia, visando a efetiva inclusão de todos os alunos. Metodologicamente, a investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, cujo ambiente investigado foi uma escola pública do município de Caicó/RN. Os participantes foram dois professores que tinham alunos com deficiência durante os anos de 2020 e 2021. Assim, foi utilizado um questionário semiestruturado, cujas respostas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Constatou-se que a expressão criativa não consiste em algo inédito, mas na utilização de meios já existentes, adaptando-os às necessidades presentes para possibilitar ao aluno com NEE condições de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que a expressão da criatividade é um aspecto de grande valor no processo de inclusão de todos os educandos.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Ensino Remoto. Criatividade. Inclusão Escolar.

Abstract

In 2020, humanity was surprised by the Covid-19 Pandemic, which brought about numerous impacts in different dimensions. In education, one of the immediate consequences was the closing of school institutions and the proposition of remote education. In this context, school inclusion of students with special educational needs became an even greater challenge. Thus, this paper discusses the results of a research that had as a general objective to analyze the expression of creativity in pedagogical practices aiming at school inclusion during remote teaching. The specific objectives were to identify the pedagogical strategies adopted by the school in the context of remote teaching for the inclusion of students targeted for special education; to verify the alternatives used to ensure the participation of these students in remote teaching; to analyze the expression of creativity in the pedagogical work done during the pandemic, aiming at the effective inclusion of all students. Methodologically, the investigation

¹ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação. UFRN. E-mail: francileide.almeida@ufrn.br

² Graduada em Pedagogia. Especialista em Neuropsicopedagogia. UFRN. E-mail: barbaragomesmedeiros@gmail.com



is characterized as field research, which the investigated environment was a public school in the municipality of Caicó/RN. The participants were two teachers who had students with disabilities during the years 2020 and 2021. Thus, a semi-structured questionnaire was used, from which the answers were analyzed by means of Content Analysis. It was found that creative expression does not consist in something new, but in the use of already existing means, adapting them to the present needs to enable the student with SEN conditions for learning and development. Hence, it is understood that the expression of creativity is an aspect of great value in the process of inclusion of all learners.

Keywords: Pandemic. Covid-19. Remote Learning. Creativity. School Inclusion.

Resumen

En 2020, la humanidad fue tomada por sorpresa por la pandemia Covid-19, que provocó numerosos impactos en diferentes dimensiones. En la educación, una de las consecuencias inmediatas fue el cierre de los centros escolares y la propuesta de la educación a distancia. En este contexto, la inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales se convirtió en un reto aún mayor. Así, este trabajo aborda los resultados de una investigación que tuvo como objetivo general analizar la expresión de la creatividad en las prácticas pedagógicas destinadas a la inclusión escolar durante la educación a distancia. Los objetivos específicos fueron: identificar las estrategias pedagógicas adoptadas por la escuela en el contexto de la enseñanza a distancia para la inclusión de los alumnos de educación especial; verificar las alternativas utilizadas para garantizar la participación de estos alumnos en la enseñanza a distancia; analizar la expresión de la creatividad en el trabajo pedagógico realizado durante la pandemia, con el objetivo de la inclusión efectiva de todos los alumnos. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como una investigación de campo, cuyo ambiente investigado fue una escuela pública del municipio de Caicó/RN. Los participantes fueron dos profesores que tenían alumnos con discapacidad durante los años 2020 y 2021. Así, se utilizó un cuestionario semiestructurado, cuyas respuestas se analizaron mediante el Análisis de Contenido. Se constató que la expresión creativa no consiste en algo nuevo, sino en la utilización de los medios ya existentes, adaptándolos a las necesidades actuales para posibilitar al alumno las condiciones de aprendizaje y desarrollo de las NEE. Así, se entiende que la expresión de la creatividad es un aspecto de gran valor en el proceso de inclusión de todos los alumnos.

Palabras clave: Pandemia. Covid-19. Aprendizaje a distancia. La creatividad. Inclusión Escolar.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a humanidade foi surpreendida por uma Pandemia Global, provocada pela Covid-19, que atingiu todos os continentes, matando milhões de pessoas e impactando a todos os homens pelas mudanças que passou a requerer em diferentes dimensões. Na educação, uma das consequências imediatas foi o fechamento das instituições escolares e a proposição de aulas em formato remoto, o que trouxe prejuízo para a aprendizagem de todos os alunos. Para os estudantes com deficiência, esses prejuízos podem ter sido ainda mais significativos.



Assim, diante dos desafios decorrentes da Pandemia, surgiu um questionamento que se configurou como problemática para a realização da pesquisa aqui relatada, a saber: Como foram realizadas as experiências pedagógicas visando à inclusão de alunos que constituem o público alvo da educação especial no ensino remoto? Que alternativas foram propostas para oferecer condições de aprendizagem para os alunos com necessidades específicas? Como a expressão da criatividade se fez presente nesse contexto?

Com base em tais questionamentos, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar a expressão da criatividade nas práticas pedagógicas visando à inclusão escolar durante o ensino remoto, no município de Caicó/RN. Para tanto, fez-se necessário delimitar, também, os seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola da rede pública do município de Caicó/RN, no contexto do ensino remoto para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial; verificar as alternativas utilizadas para garantir a participação de alunos que integram o público alvo da educação especial no ensino remoto; analisar a expressão da criatividade no trabalho pedagógico realizado durante a pandemia, visando a efetiva inclusão de todos os alunos.

Nas últimas décadas, observa-se uma grande preocupação por parte da sociedade em proporcionar uma educação de qualidade para todas as pessoas, incluindo aquelas que apresentam algum tipo de deficiência ou outra necessidade educacional especial, por se considerar esse acesso como direito inalienável. Do ponto de vista legal, este direito encontra-se respaldado, tanto em âmbito internacional como nacional. No contexto internacional, o direito à educação está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) e em diversos outros documentos.

No Brasil, está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre muitos outros.

O processo de inclusão escolar dos alunos que integram o público alvo da educação especial é um tema bastante discutido na literatura devido tratar-se de uma temática que necessita sempre de atenção, pois, na maioria das vezes, essa inclusão não é efetivada conforme estabelece a legislação.



Nos últimos dois anos, essa realidade ficou ainda mais complexa em consequência das mudanças repentinas ocasionadas pela pandemia da COVID-19, em que as escolas tiveram que substituir o ensino presencial pelo ensino remoto e, posteriormente, pelo ensino híbrido. Diante disso, pode-se inferir que essas mudanças dificultaram ainda mais o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Refletindo sobre essa realidade, elaboramos a hipótese de que ela demanda criatividade por parte dos educadores. A relevância da criatividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais inclusivos se justifica porque o processo de escolarização de alunos que apresentam deficiência e outras necessidades educacionais especiais, geralmente, requer estratégias diferenciadas e inovadoras. A compreensão da importância da Criatividade como expressão da subjetividade humana, como define Mitjans Martínez (2008), nos mobiliza a utilizar suas proposições teóricas como embasamento para a análise das informações construídas nesta pesquisa.

2. EIXOS TEMÁTICOS QUE FUNDAMENTAM O ESTUDO

No presente tópico, será feita uma abordagem relativa aos conceitos e aportes teóricos que embasam o trabalho. Inicialmente, tratamos da Criatividade, a partir da Teoria da Subjetividade, elaborada na perspectiva histórico-cultural. Por conseguinte, é feita uma discussão sobre a educação inclusiva e as propostas pedagógicas elaboradas e desenvolvidas em escolas regulares, no contexto do ensino remoto, durante a Pandemia do Covid 19.

2.1 A Criatividade como Expressão da Subjetividade Humana

O termo criatividade, de modo geral, significa a qualidade ou característica daquilo ou daquele que é criativo, ou seja, ser criativo é criar, inovar, inventar. No âmbito educacional, a criatividade tem sido um tema bastante discutido, sendo associada, diretamente, à prática pedagógica do professor. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores repensem suas estratégias e métodos de ensino, de forma criativa, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos.

Em relação a essa temática, destaca-se a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2003), que considera a subjetividade do ser humano levando em consideração as dimensões social e individual. Com base na Teoria da Subjetividade,



Mitjás Martínez (2008) desenvolveu seus estudos sobre a Criatividade, definindo-a como:

Um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (MITJÁS MARTÍNEZ, 2008, p. 70).

González Rey (2003) e diversos autores vinculados a essa proposta teórica, discutem a subjetividade como um processo que vai se (re)configurando ao longo de toda a vida, sendo a criatividade apenas uma parte da expressão humana. Portanto, tem-se que a criatividade é considerada uma expressão da subjetividade, a qual consiste no modo em que vamos organizando, psicologicamente, as informações e experiências adquiridas no espaço vivido, de forma cíclica e interminável, tanto nas relações estabelecidas de forma social como também na dimensão individual.

Consideramos relevante destacar as contribuições de Lev Semenovich Vygotsky (1997; 1999) para os estudos de González Rey (2003), que desenvolveu sua proposta teórica tendo por base as ideias deste autor e de outros responsáveis pela abordagem histórico-cultural. Assim, a Teoria da Subjetividade é considerada como a continuidade da perspectiva histórico-cultural, a qual “[...] rompe com o paradigma positivista, assim como com as representações a-históricas e fragmentadas da subjetividade que marcam a tradição do pensamento psicológico” (VIEIRA, 2012, p. 84).

Com esse pensamento, González Rey (2003) se opõe às ideias tradicionais empregadas na psicologia daquela época e afirma que a subjetividade não resulta de um procedimento de internalização do mundo externo, mas sim de uma produção humana, decorrente da capacidade de geração individual do homem na sua permanente interação com a cultura, que se encontra em constante processo de configuração e reconfiguração.

Dessa forma, González Rey (1999, p. 108) define a subjetividade como sendo “[...] a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Nas suas elaborações, Vygotsky também abordou a criatividade em uma perspectiva histórico-cultural. Para o autor, “o desenvolvimento do psiquismo humano reflete um processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem, que se transforma de biológico em sócio-



histórico [...]” (VIEIRA, 2012, p. 97). Segundo Vygotsky, tal processo ocorre através da interatividade entre o homem e o contexto social e cultural no qual ele está inserido. Ainda sobre a criatividade, Vygotsky apud Vieira (2012, p. 97) a considera como sendo:

[...] atividade criadora como qualquer tipo de atividade na qual o homem cria algo novo, ou seja, qualquer coisa do mundo exterior que seja produto da atividade criadora, de acordo com a organização do pensamento e dos sentimentos que atuam e que estejam presentes no homem. Se observarmos a conduta do homem, toda sua atividade, veremos com facilidade que nela podem distinguir-se dois tipos fundamentais de como proceder: a um tipo de atividade pode-se chamar de reprodutora e esta guarda estreita relação com a memória [...] e ao outro tipo de atividade, denominada combinadora ou criadora (tradução livre da autora).

A partir desta citação de Vygotsky é possível compreender a criatividade como uma habilidade que possibilita algo novo, que supera o tradicional, que vai além do comodismo e da reprodução. Nesse sentido, o autor enfatiza que a criatividade apresenta suma relevância para o processo de desenvolvimento humano, possibilitando-lhe grandes conquistas.

Diante do exposto, ressalta-se a necessidade de analisar a criatividade de professores a partir de elementos subjetivos, tais como, audácia, autoconfiança, flexibilidade, a capacidade de propor projetos, automotivação pelo seu trabalho, dentre outros, que se relacionam com a expressão criativa em diferentes âmbitos de atuação humana, dentre os quais a prática pedagógica. Ressalta-se que a criatividade, nem sempre é compreendida no seu real significado no âmbito escolar e, portanto, geralmente, não é posta em prática.

Quanto ao estudo da prática docente criativa, esta tem sido relegada a segundo plano, em favor de um interesse pela criatividade como processo do pensamento, o que, a nosso ver, limita as possibilidades de contemplarmos a criatividade como processo que se singulariza bastante, principalmente a partir da área de atuação em que se expressa e também do contexto em que se dá (MOURÃO, 2004, p. 21).

Com base no exposto, é possível compreender a criatividade, no processo educacional, como algo pensado pelos professores que, associado à sua prática pedagógica, irá possibilitar resultados significativos ao aprendizado dos alunos. Desse



modo, diante dessa realidade, o presente trabalho busca promover uma discussão acerca da expressão da criatividade nas práticas pedagógicas visando à inclusão escolar.

2. 2 O Processo de Inclusão Escolar no Contexto do Ensino Remoto

A educação inclusiva começa a ser discutida mais intensamente, no Brasil, a partir da década de 1990, especialmente depois da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em 1994, com a participação de representação do nosso país. Nessa Conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca, que aborda aspectos referentes aos princípios, política e práticas voltadas para a educação de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1997). Desde então, tais discussões vêm sendo impulsionadas através de documentos legais que visam incentivar as escolas regulares a buscarem meios de suprir as necessidades de toda a demanda deste público de alunos, a fim de proporcionar-lhes uma melhor aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2004).

Um dos documentos legais mais recentes, atualmente em vigor, que trata da educação inclusiva é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo propósito consiste em garantir a qualidade de ensino aos alunos público da educação especial, desde o nível da educação infantil até o ensino superior. Para tanto, tal documento estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular para todos os alunos que integram este público, a fim de contribuir com sua escolarização e, ainda, determina que haja uma formação específica para os professores que irão atuar no AEE, bem como para os demais profissionais da educação, promovendo a inclusão escolar destes alunos.

De acordo com Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), é dever do Estado garantir um padrão de vida e proteção social de qualidade aos estudantes que integram o público alvo da educação especial. Conforme estabelece o artigo 28 do referido documento, para garantir a efetivação de um padrão de vida adequado para estas pessoas e, também, para seus familiares, o Estado é responsável por tomar “[...] as providências necessárias para salvaguardar e promover a realização desse direito sem discriminação baseada na deficiência” (BRASIL, 2011, p. 55-56). Diante do exposto, destacam-se a alimentação, o vestuário e a moradia como sendo os principais aspectos para que haja um padrão de vida adequado para as pessoas com deficiência e para suas famílias.

O referido documento também faz menção sobre o dever do Estado em garantir às pessoas com deficiência acesso ao “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2011, p. 48). Porém, devido à grande carência dos serviços públicos ofertados no Brasil, no âmbito da educação, sabe-se que nem sempre essa inclusão é efetivada, na prática. Por essa razão, é de fundamental importância citar a Lei Brasileira de Inclusão, “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 19). O texto da referida lei estabelece uma sintonia e coerência em relação à legislação existente no país, subsidiando um novo paradigma em relação à pessoa com deficiência, a fim de trazer soluções práticas para o processo de inclusão. Conforme pensam Reis, Trindade e Rosa (2020, p. 3), a proposta de educação inclusiva deve se constituir como:

Um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, compreende-se a educação inclusiva como sendo um processo pelo qual a escola deve não só incluir o aluno no ensino regular, mas também fazer com que os alunos com deficiência se desenvolvam em relação às atividades escolares e numa dimensão integral, levando em consideração suas particularidades. Nessa mesma perspectiva do processo de inclusão nas escolas regulares, Carvalho (2005, p. 15) afirma ser preciso:

[...] entender que escolas receptivas e responsáveis, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais.

Consideramos importante ressaltar que as mudanças não devem ocorrer apenas no âmbito escolar para receber os alunos com deficiências, mas em diferentes dimensões da sociedade, pois a consciência sobre a importância de acabar ou ao menos reduzir as desigualdades que existem em nossa sociedade deve ser de todos. Somente dessa forma,



é possível contribuir eficazmente para que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares seja significativa para elas mesmas e, também, para os profissionais, para as famílias e para toda a comunidade.

Entretanto, há um reconhecimento de que a educação inclusiva ainda não é uma realidade na maioria das instituições educativas, pois existem muitos fatores que impedem ou dificultam a sua efetiva concretização. Dentre esses fatores, podemos citar: o excesso de alunos numa mesma turma, a falta de recursos adequados, a falta de formação dos educadores, dentre outros. Certamente, essas dificuldades foram ainda mais acentuadas no contexto da Pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, cabe uma discussão mais detalhada acerca do processo de inclusão escolar no contexto da pandemia causada pelo Covid-19, em que todas as instituições de ensino do mundo tiveram que adotar o sistema de ensino remoto. Desde o final do ano de 2019, a humanidade passou a vivenciar momentos de adaptações e mudanças de rotina, devido à pandemia causada pelo Covid-19, denominado cientificamente pela sigla SARS-CoV-2, originada do inglês e cujo significado é coronavírus 2 (síndrome respiratória aguda grave contagiosa). Para reduzir os índices de infectados, foram estabelecidos decretos de quarentena e isolamento social e, por este motivo, as instituições de ensino tiveram que aderir ao ensino remoto.

A proposta de ensino remoto, no Brasil, foi instituída pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 que, em seu artigo 1º, “[...] estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública” (BRASIL, 2020, p. 1). Já no artigo 2º, a referida lei institui:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020, p. 1).

Entretanto, o documento supramencionado também estabelecia a opção de as instituições de ensino integralizarem a carga horária referente ao ano letivo de 2020 no



ano posterior, em 2021, “por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, p. 1). Diante do disposto, a maioria das instituições de ensino do Brasil optou por dar continuidade às aulas, através do ensino não presencial, o qual ficou denominado ensino remoto, que possui o seguinte formato e finalidade:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de “lives” (ARRUDA, 2020, p. 9-10).

Como é possível compreender, o ensino remoto surgiu a partir das necessidades educacionais vivenciadas no período de pandemia, com a finalidade de minimizar as consequências futuras que seriam acarretadas devido à paralização das aulas presenciais. Ainda sobre as características do ensino remoto, Garcia, *et al.*, (2020, p. 5) enfatiza que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras.

Outra característica do ensino remoto é a forma como são realizados os encontros virtuais, que pode ser: síncrona ou assíncrona. Contudo, é importante frisar que, independentemente do formato utilizado, faz-se necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, a fim de entender a diferença, objetivos e finalidades que envolvem cada um destes formatos de aulas no ensino remoto, conforme descritos abaixo por Nienov e Capp (2021, p. 21-22):

As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea. Exemplos: bate-papos virtuais (chats), webconferências, audioconferências, videoconferências, lives, etc. As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes,

permitindo maior flexibilidade temporal e espacial. Exemplos: fóruns virtuais, blogs, wikis, videoaulas gravadas, etc.

Contudo, faz-se importante mencionar que, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, explicita a responsabilidade dos sistemas de ensino no sentido de garantirem que os professores e alunos tenham acesso aos recursos essenciais para o desenvolvimento das atividades a serem realizadas de forma não presencial. Porém, na prática, essa realidade não é efetivada do modo como foi regulamentado, pois o acesso ao ensino remoto é oferecido de forma desigual aos alunos, tendo em vista que nem todos dispõem destes recursos, conforme será discutido em mais detalhes, posteriormente. Mesmo assim, deu-se início às aulas remotas no Brasil. A esse respeito, é importante frisar que:

O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) (OLIVEIRA ET AL, 2020, p. 11).

Apesar das diferenças entre ambas as modalidades de ensino, destaca-se uma grande semelhança, que é o uso das tecnologias como ferramentas primordiais para a concretização do processo ensino-aprendizagem, mesmo que utilizadas com finalidades adversas, de acordo com as especificidades de cada uma.

Essa discussão torna-se relevante para a nossa pesquisa de TCC porque precisamos analisar a proposta de inclusão nesse novo formato de trabalho pedagógico, proposto de forma imediata, sem preparação prévia ou planejada. Para isso, compreendemos que a expressão da criatividade é um aspecto indispensável nas ações humanas, principalmente em situações de emergência para as quais o homem precisa encontrar soluções.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, a investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, do tipo exploratória. Na pesquisa de campo, a função do pesquisador consiste em “[...] observar os fenômenos que figuram como possível solução para a hipótese levantada e registrar o que perceber. Depois de coletados os pontos perseguidos, utilizará os conhecimentos obtidos para a composição da redação” (VELOSO, 2011, p. 42-43).



A instituição de ensino que serviu de campo para a realização da pesquisa foi uma escola da rede municipal de Caicó/RN. Os sujeitos participantes foram dois professores, um homem e uma mulher, que atuam na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida escola e que tiveram matrículas de alunos com deficiência durante os anos de 2020 e 2021, cujo trabalho pedagógico se realizou no formato remoto. O professor será nominado como P1 e a professora como P2.

No que se refere à caracterização da pesquisa exploratória, esta tem por finalidade “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35). De acordo com os autores, normalmente, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, que é elaborado a partir de materiais já publicados, sendo que “[...] tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p. 29). A busca por materiais de estudo foi realizada em sites, tais como: google acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Para a realização da pesquisa empírica foi utilizado, como instrumento, um questionário semiestruturado que, segundo Gil (2010), permite a liberdade de expressão, por parte da pessoa investigada e, ao mesmo tempo, do investigador, com a finalidade de obter informações acerca das práticas pedagógicas dos professores para promover a inclusão de alunos que integram o público alvo da educação especial, na perspectiva do ensino remoto. Além disso, também buscou-se compreender como a expressão da criatividade se fez presente nesse contexto.

Depois de coletados os dados, foi feita uma análise utilizando, para isso, a abordagem qualitativa, que trata os dados “[...] em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). Em síntese, tem-se que esse tipo de abordagem busca o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou de uma organização, de um evento, de um sujeito, dentre outros.

De acordo com as observações de Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela inserção do investigador no ambiente a ser estudado, com a preocupação de relacionar os dados fornecidos pelos sujeitos às circunstâncias histórico-sociais nas quais foram construídos, ou seja, ao contexto que eles pertencem.



Segundo estes autores, “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (p. 48). Assim, para o objeto de estudo definido, que se relaciona com a subjetividade humana, entendemos que a abordagem qualitativa é a mais adequada para a nossa investigação.

Para melhor conhecer os professores participantes da pesquisa, buscou-se saber alguns aspectos a eles relacionados e, diante das respostas, constatamos que ambos os professores são formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Além disso, os dois possuem curso de pós-graduação na área da educação e possuem bastante tempo de atuação na área. O fato de os professores já terem participado de curso de capacitação no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, na nossa compreensão, é um aspecto relevante, pois implica dizer que possuem conhecimentos específicos para o exercício de suas funções e, portanto, as informações fornecidas por meio do questionário são fundamentadas em saberes mais sólidos, o que qualifica a pesquisa.

No que concerne à análise das informações, fundamentamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), que tem como ponto de partida a mensagem expressa em determinado tipo de comunicação, podendo esta ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2005). A análise de conteúdo se apresenta, conforme Bardin (1977, p. 38):

[...] como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim, com base nas considerações da autora, compreendemos que a inferência é elemento preponderante na Análise de Conteúdo, pois é ela que confere relevância teórica a esse procedimento, que se justifica porque a produção de inferências consiste na relação entre as informações presentes nos discursos e os pressupostos teóricos com os quais se trabalha, sem perder de vista as condições concretas de seus produtores e receptores, relacionadas ao contexto histórico e social em que foram produzidos.

Com base nessa concepção, o percurso por nós desenvolvido para a análise se deu, inicialmente, por uma leitura “flutuante”, ou seja, uma leitura mais geral, que visava à organização do material, composto pelas respostas aos questionários respondidos pelos professores participantes. Para compreender os sentidos expressos nas respostas



dos professores, realizamos outras leituras atentas do material obtido. Depois disso, selecionamos as informações que consideramos mais relevantes e as agrupamos, em temas que também foram orientados pelos objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos os resultados da pesquisa, a partir da organização construída com base na Análise de Conteúdo. Para melhor compreensão, apontaremos as questões dirigidas aos participantes e situaremos as repostas que consideramos como as mais expressivas em relação ao objeto de estudo. Inicialmente, julgamos importante indagar sobre como ocorreu o planejamento das atividades a serem executadas no período da pandemia. A esse respeito, os professores responderam:

Todos os planejamentos foram feitos online com reuniões quinzenais para orientações sobre as atividades que iriam ser direcionadas para casa e de que forma os pais e responsáveis iriam executar e como a escola teria esse feedback (P1).

O planejamento era feito bimestralmente e de forma coletiva com os demais professores da escola, on-line e individual diariamente (P2).

Conforme podemos identificar nas respostas, houve uma atenção especial em relação ao planejamento, de modo que ele não deixou de ser realizado. Outro aspecto que se destaca nas falas dos participantes é a participação das famílias no processo de escolarização dos filhos durante a pandemia e, nesse sentido, no período da pandemia, a participação dos pais foi de suma importância, pois, sem eles, não seria possível dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente em relação aos alunos com deficiência, sem a qual teriam se acumulado ainda mais prejuízos educacionais para esses alunos.

Em se tratando dos recursos, estratégias e atividades, primeiramente, foi questionado aos professores que tipo de atividades foram propostas para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no período do ensino remoto. Em resposta, os mesmos disseram:

As atividades eram adaptadas, as aulas também eram, de forma mais lúdica, com vídeos cheio de imagens e músicas, voltadas a chamar a atenção desses alunos, procurando de alguma forma tentar ensiná-los e ter também um feedback positivo (P1).

Atividades adaptadas, embora com pouca objetividade já que eu não conhecia a criança e adaptava conforme as informações repassadas pela mãe da aluna (P2).

No processo de inclusão de alunos com deficiência, sabe-se da necessidade de realizar adequações nas atividades, a fim de facilitar o aprendizado destes alunos. Na resposta de P1 identifica-se um zelo na elaboração das atividades com o objetivo de garantir reais condições de ensino, buscando alcançar o envolvimento dos alunos. Nesta proposição, é possível identificar a expressão criativa, que consiste na elaboração de algo novo e que tenha valor para determinado contexto, nesse caso que seja significativo para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Por conseguinte, questionou-se aos professores sobre qual a receptividade das crianças frente às atividades propostas no ensino remoto, cujas respostas dadas são elencadas, a seguir:

De início elas não gostaram muito, ficaram muito presas a atividades de folha ou livro, atividades sem ludicidade, sem estímulo, sem direção nenhuma, depois que tivemos as primeiras capacitações que começamos a trabalhar com todos, escola e família, não sobrando ninguém de casa, aí sim foi uma diversão, começou a ser uma terapia ocupacional, tentamos deixar de lado a ansiedade e procuramos trabalhar o humanismo, o coletivismo, a parceria entre escola e família. Então, começamos a ter um retorno mais positivo, lógico que nada é perfeito, sempre tinham aqueles que não participavam, sumiam, não davam nenhuma atenção, não mostravam interesse pelas atividades, a gente bem que tentava correr atrás de todos, mas a decisão da família sempre deve ser respeitada, mesmo decisão errada, que não ajuda e não contribui (P1).

Demonstrava pouco interesse nas aulas remotas, mas segundo relatos da mãe, apreciava os vídeos pedagógicos enviados (P2).

Conforme pode-se notar, as atividades quando não trabalhadas de forma adaptadas e interativas não atraem a atenção do aluno, visto que ele não se sente estimulado ou motivado a participar das aulas, nem tampouco a fazer as atividades propostas. Além disso, destaca-se um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, conforme cita P1, que é a ludicidade.

Além de trabalhar ludicamente, o professor P1 também destacou outro fator relevante para este processo, que é a relação entre a família e a escola, ambas trabalhando de forma articulada e exercendo seus papéis no processo de ensino e aprendizagem. Logo, tem-se que, é função dos pais dar continuidade ao que foi estudado



na escola, sendo assim, estes devem dar suporte e apoio aos filhos para a realização das atividades de casa. A necessidade desta articulação se tornou ainda mais essencial durante o ensino remoto, visto que os pais assumiram um papel primordial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Dando continuidade, foi questionado que recursos foram utilizados visando melhorar a participação e aprendizagem dos alunos com NEE durante o ensino remoto. As respostas dadas encontram-se expostas abaixo:

Aplicativos de jogos pelo celular; Vídeos interativos; Músicas; Podcast; Filmes; Slides; Atividades adaptadas (P1).

Atividades adaptadas impressas e materiais manipuláveis como jogos, que eram entregues às mães, mensalmente. Além de jogos e aplicativos enviados por meio de aplicativos de mensagens (P2).

Apesar dos desafios, nota-se uma variedade de recursos utilizados pelos professores durante o ensino remoto, voltados para os alunos com NEE. Dentre eles, pode-se destacar os vídeos, os jogos e aplicativos no celular, considerados atrativos para os alunos, visto que, atualmente, as crianças encontram-se muito conectadas às tecnologias por meio da internet e, assim, já são familiarizadas com estes tipos de recursos, o que facilita o manuseio e a realização das atividades propostas.

Com base no conceito de Criatividade adotado, conforme já abordado neste trabalho, sabemos que a mera proposição de jogos ou de outros recursos ou atividades consideradas inovadoras não significa que esteja havendo uma prática pedagógica criativa. Segundo Mitjans Martínez (2008), esses elementos integram uma prática pedagógica criativa quando favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Neste caso analisado, inferimos que há criatividade porque nota-se, claramente, a preocupação dos participantes para que os recursos utilizados e as atividades desenvolvidas mobilizem os alunos a aprenderem e a se desenvolverem.

Em seguida, questionou-se que estratégias os professores sentiram a necessidade de construir durante o ensino remoto. Abaixo, pode-se analisar as respostas dadas pelos profissionais a este questionamento:

Como profissional, a estratégia que incluí nesse período pandêmico era um encontro virtual com alguns [alunos] individuais que estavam se sentindo mais angustiados, isolados, precisando de mais contato, e

assim, procurava uma estratégia que me aprofundasse mais a esse aluno (P1).

Estratégias de ensino nesse novo formato: como fazer uma aula expositiva? como fazer leituras compartilhadas? como trabalhar a oralidade, a escrita? Enfim... Levar uma sala de aula com sua rotina para uma tela de celular foi desafiador e me fez pensar em várias estratégias que me ajudassem a ensinar mesmo naquelas condições (P2).

Diante da fala do professor P1, é possível notar que ele adotou uma nova estratégia, em virtude do ensino remoto, pois, além dos encontros virtuais com todos os alunos, de uma única vez, o professor sentiu a necessidade de realizar outros encontros, de forma individualizada, com os alunos que integram o público da educação especial, a fim de contribuir com o seu aprendizado.

Sobre o processo de avaliação dos alunos que integram esse público e que, conseqüentemente, demandam maior atenção, foi questionado aos professores como estes alunos eram avaliados em relação a sua aprendizagem e desenvolvimento, no período do ensino remoto. Seguem as respostas:

As avaliações dos alunos eram de uma forma especial, nós professores estávamos vivendo uma realidade que nunca teve indícios na história da educação, ou seja, não tínhamos preparo nenhum, nenhum norteamento sequer, então tive a ideia de avaliar os alunos com o retorno das atividades enviadas para casa, de forma física (atividades no papel ou caderno), vídeos, podcast, fotos de atividades lúdicas, como experimentos, atividades na folha, caderno ou livro. Essa avaliação era individual, mas também tinha um caráter coletivo, pois o coletivo dos alunos junto aos pais e responsáveis era surpreendente, todos em casa participavam até mesmo os animais de estimação, então o coletivo também foi avaliado (P1).

De forma limitada porque a estudante é não verbal e por meio on-line não conseguia avaliar todos os aspectos pretendidos (P2).

A avaliação consiste em um instrumento de grande importância para a educação, no geral, contudo, para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, essa avaliação deve ser organizada, de acordo com as especificidades dos alunos. O professor deve evitar realizar uma avaliação meramente tradicional, preferindo utilizar instrumentos que priorizem aspectos qualitativos e processuais, como expressa ter realizado o professor P1.



Em síntese, tem-se que a avaliação dos alunos com NEE deve acontecer de forma contínua, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Mitjáns Martínez (2003a), a avaliação é um elemento da prática pedagógica de grande valor para o desenvolvimento da subjetividade do aluno, pois permite trocas valiosas e a expressão de uma atenção individualizada do professor em relação ao aluno e essa atenção contribui para o desenvolvimento de autovalorização pelo aluno, quando recebe apoio do professor.

Com base na resposta dada pelo professor P1, nota-se que ele descreve a utilização de diferentes recursos/estratégias, o que leva a perceber a expressão da criatividade por parte deste profissional, pois, apesar de serem recursos e estratégias já existentes, elas são adaptadas conforme a necessidade do contexto, o que expressão uma ação criativa, movida pela intenção de gerar uma melhor compreensão do conteúdo ensinado por parte dos educandos.

Sobre a relação professor e aluno, foi questionado aos professores como se materializou este aspecto durante o ensino remoto. Em resposta, os professores disseram:

Não é tão recíproco como o presencial onde o aluno tem contato físico com o professor semanalmente, foi uma realidade nova para todos, tanto para os alunos quanto para o professor. O novo deve ser avaliado com cautela, sem críticas, e sim com um olhar clínico e discreto, pois a avaliação deve ser contínua, ou seja, tem seus avanços e mistérios, ela pode se camuflar e evoluir (P1).

Prejudicada devido o pouco tempo de interação e a falta do contato presencial, embora durante as aulas remotas a relação se dava da maneira mais natural possível para que o momento único próprio da pandemia pudesse minimizar ao máximo os efeitos do distanciamento (P2).

A relação entre professor e aluno é considerada como um fator essencial no âmbito educacional, pois quando há uma boa relação entre ambos, o ambiente educativo torna-se mais harmonioso, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem. A partir dos postulados teóricos da Teoria da Subjetividade, a dimensão do afeto também é considerada como aspecto indissociável da dimensão cognitiva, pois entende que funcionamento psíquico humano se dá nessa relação íntima e recursiva, conjugando simultaneamente a emoção e a cognição nos processos de aprender (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nessa mesma direção, foi questionado, ainda, como se deu a interação dos alunos entre si, incluindo os estudantes com NEE e, as respostas foram as seguintes:

Como se esperava, as relações foram remotas, a distância, por meio de celulares, aplicativos de vídeos entre outras. A relação era diariamente até mesmo nos finais de semana, momento esse de descanso para todos, mas no celular não parava de chegar mensagem ou tocar. Além de professores éramos psicólogos, tinha que tentar de toda forma nos acalmarmos, primeiramente, e depois tentar acalmar a família, nos períodos de perdas de familiares, de ansiedade, de abusos morais e físicos, tínhamos que ser fortes e pensar a nossa missão, que naquele momento era ajudar o próximo (P1).

Procurei favorecer aos estudantes momentos bem próximos ao presencial, como por exemplo: momento da conversa livre com todos de microfone ligado, das perguntas entre eles e entre a professora e a turma. A estudante foi prejudicada porque pouco participava das aulas porque dormia naquele horário, segundo a mãe. Fato inclusive que persistiu durante a volta presencial. A aluna frequentava as aulas, mas dormia a maior parte do tempo (P2).

A interação entre os alunos também se faz necessária no processo de ensino-aprendizagem e as tecnologias foram recursos bastante viáveis para promover essa interação. No período da pandemia, sem as tecnologias não teria sido possível dar continuidade aos estudos e reduzir os prejuízos na aprendizagem, que já são incalculáveis.

Diante da fala da professora P2, percebe-se que ela utilizou estratégias adaptativas/criativas visando melhor atender aos discentes com NEE no período de Ensino Remoto, o que demonstra um desafio que pode também ter ocorrido em outros contextos naquele período.

Ainda sobre esse assunto, questionou-se de que forma o tipo de relações estabelecidas interferiram nos processos de participação e de aprendizagem por parte dos alunos. As respostas dadas a este questionamento encontram-se abaixo:

Se as relações forem positivas, iremos colher frutos bons, mas se não há participação da família, não tem interesse em dar as devolutivas necessárias para que o professor possa até mesmo melhorar suas práticas, então, teremos nada a colher (P1).

A boa relação estabelecida nesse processo é de fundamental importância e contribui para a evolução da aprendizagem. Uma boa relação traz bons resultados também (P2).



As relações estabelecidas no ambiente educativo são de grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, pois quando existe uma boa relação, há interação, há diálogo, há compartilhamento de informações e tudo isso gera um clima emocional favorecedor do aprendizado (MITJÁNS MARÍNEZ, 2003a; 2008). Ainda de acordo com Verceze (2005, p. 3):

Na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo estabelecido, propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam. Permite que sejam compartilhados pontos-de-vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de ideias contribui para o reconhecimento da importância da linguagem verbal como instrumento de comunicação e formação social.

Analisando-se as falas das professoras sobre as relações estabelecidas e como essas interferiram nos processos de participação e de aprendizagem escolar, queremos destacar o papel do outro como elemento de mediação nesses processos. A mediação do professor e das famílias, sem dúvida, foi um aspecto fundamental para as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o trabalho docente realizado de modo remoto.

No contexto da pesquisa, ainda foi indagado sobre os principais desafios e, também, sobre as possibilidades presentes no ensino remoto, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE e a esse respeito, obtivemos as seguintes respostas:

Os alunos Especiais tiveram sim um impacto enorme pois eles precisam estar incluídos na sala de aula regular, fazer a interação com os coleguinhas com o professor e todo corpo escolar, mas também tivemos feedbacks positivos, onde muitos dos responsáveis puderam estar mais juntinho deles, acompanhar mais de perto, dar atenção, amor, ter mais cuidado, conhecer melhor as necessidades dos seus filhos, isso foi de grande valia para nós professores/orientadores nessa formação sócio humana (P1).

O desafio foi a impossibilidade de uma avaliação mais detalhada acerca das reais necessidades do estudante. As possibilidades foram um maior acesso às tecnologias com atividades mais atrativas para esse público (P2).

Como se sabe, toda mudança tem seu lado positivo e negativo. Neste caso, o lado positivo foi a adoção das tecnologias como recursos principais ao processo de ensino e



aprendizagem, que proporcionaram uma melhor relação entre os professores, os alunos e os pais, visto que todos trabalharam juntos em prol de uma educação melhor.

O fato é que as tecnologias digitais chegaram à escola e o desafio posto por elas é enorme, principalmente para os professores que necessitam de formação para conhecer melhor as características dessa cultura, que tem adentrado os espaços educativos e que, muitas vezes, ficam em desuso por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativo. Para além disso, é notório que as tecnologias digitais nos fornecem diversos subsídios tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar e social. Elas aprimoram os nossos sentidos, criam possibilidades de interação com maior facilidade, estreitam relações, ou seja, permite nos desenvolver uma infinidade de atividades que nossos antepassados nem ousaram em sonhar (FRIZON, et al., 2015, p. 14).

Por outro lado, o principal ponto negativo apontado a dificuldade para avaliar os alunos, no sentido de elaborar uma caracterização mais adequada de suas potencialidades e necessidades, pois, sendo as aulas realizadas de modo remoto, não há a interação que costuma ocorrer de modo presencial, que possibilita ao professor perceber melhor as particularidades de cada aluno, para que estas sejam trabalhadas com maior atenção.

Por fim, foi questionado aos professores que ações ou recursos utilizados durante o ensino remoto os professores consideraram como alternativas criativas. As respostas estão descritas a seguir:

Os melhores recursos usados foram a mídia e a internet, voltadas a aplicativos, jogos online educativos, sites de museus, zoológicos, plataformas de músicas, de vídeo aulas. Isso foi de suma importância para ajudar o aluno nesse período novo para tentar adaptar a uma nova realidade que, para muitos, era absurdamente impossível trabalhar, estudar ou realizar atividades extracurriculares. Mas as tecnologias estão aí, prontas para nos ajudar e renovar no ensino e na aprendizagem (P1).

A formação é o meio mais eficaz para uma boa intervenção pedagógica. Algumas das principais ferramentas que me ajudaram foram o Power Point e o YouTube, na produção de material pedagógico através de formações transmitidas pelos canais (P2).

Observa-se que ambos os professores enfatizam a importância de ser criativo de modo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, visto que estes alunos precisam de materiais e atividades criativas que lhes estimulem. Contudo,



faz-se importante mencionar que, “[...] a criatividade não consiste na elaboração de produtos ou atividades absolutamente inéditas ou que gerem um extraordinário impacto num determinado contexto” (VIEIRA, 2012, p. 149). Nesse sentido, tem-se que, para o professor ser criativo não precisa que ele invente coisas novas, nunca criadas antes por ninguém, mas sim, que se utilizem dos materiais e recursos já existentes e os transformem, ou seja, adapte-os para atender às necessidades dos alunos com NEE. Dessa forma, contribuirão para melhorar a processo de inclusão escolar desses educandos.

Quanto à valorização que os participantes atribuem à formação para, com base nela, elaborarem alternativas que melhorem o processo de inclusão dos alunos, quer seja em contextos como a pandemia ou não, ressaltamos, com base nas considerações de Mitjans Martínez (2003b) e de Vieira (2012), que a formação só promove mudança nas práticas pedagógicas quando o professor desenvolve um sentido subjetivo em relação aos conteúdos aprendidos e ao contexto de atuação, ou seja, quando esta formação interfere na dimensão pessoal dos educadores, gerando motivação, envolvimento e disponibilidade para o trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva educacional inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e das discussões apresentados no presente trabalho de pesquisa, considera-se que os objetivos almejados foram alcançados. De início, buscou-se identificar as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola da rede pública do município de Caicó/RN, no contexto do ensino remoto para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. A esse respeito, as estratégias mais citadas foram: utilização de vídeos e músicas, uso de imagens e adaptação de atividades.

Além disso, buscou-se verificar as alternativas utilizadas para garantir a participação desses alunos no ensino remoto, em relação ao que os professores citaram a importância da utilização de recursos, materiais e estratégias interativas e atrativas, as quais exige maior dedicação de tempo, por parte do professor, mas podem garantir maior atenção e participação dos alunos com NEE nas aulas, contribuindo para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Por fim, foi feita uma análise sobre a expressão da criatividade nas práticas pedagógicas visando à inclusão escolar durante o ensino remoto, no município de



Caicó/RN. Nesse sentido, constatou-se que a expressão criativa não consiste somente em criar algo inédito, mas principalmente, utilizar-se dos meios já existentes para adaptá-los e, assim, possibilitar que os alunos com ou sem NEE aprendam e se desenvolvam dentro de suas potencialidades e características.

Desse modo, percebeu-se que os professores se mobilizaram na busca de materiais, recursos e estratégias que consideramos criativas porque, mesmo com os desafios, contribuíram para a permanência dos alunos nas aulas remotas e geraram motivação para a aprendizagem. Assim, ressaltamos que a expressão da criatividade é um aspecto de grande valor no processo de inclusão dos alunos público da educação especial e, portanto, deve ser estimulada e desenvolvida permanentemente, pois como expressão da subjetividade humana é um processo em permanente construção e reconfiguração.

6 REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Presses, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA. Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI**. Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/15. 2016. Disponível em: < <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Disponível em: < https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/legislacoes/19-08_LEI-N14040.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

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

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**. Santa Maria/RS, n. 26, 2005.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 6).

FRIZON, Vanessa. **Tecnologias Digitais em Educação**: compreensões que permeiam os projetos político-pedagógicos e as diretrizes curriculares da rede pública de ensino de Concórdia/SC. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2015.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial proposta de design para organização de aulas recurso eletrônico**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia e Educação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico**: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Porto Alegre, Revista Movimento, n. 07, p. 137-149, maio, 2003b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 69-94.

MOURÃO, R. F. **Criatividade do professor: sentido e ação**, um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos. Brasília: UnB, 2004.

NIENOV, O. H.; CAPP, E. **Introdução a estratégias didáticas para o ensino remoto. 2021**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223473/001128230.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima et al. **Diálogos com Docentes sobre Ensino Remoto e Planejamento Didático**. Recife: UDUFRPE, 2020.

REIS, I. E.; TRINDADE, A. L. C.; ROSA, A. **Aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiente intelectual no ensino regular**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID71_30072020151355.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Ensino Remoto do Curso**. Recife, 2020. Disponível em <http://lm.ufrpe.br/sites/lm.ufrpe.br/files/PLANO%20DE%20ENSINO%20REMOTO%20DO%20CURSO%20%28PERC%29.pdf>. Acesso em 10 maio 2022.

VELOSO, W. P. **Metodologia do trabalho científico: normas técnicas para redação de trabalho científico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

VERCEZE, Rosa Maria Nechi. **A interação professor/aluno na sala de aula teacher-students interaction in the classroom**. 2005. Disponível em: <http://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_14o_congresso/R-W/RosaMariaNechiVerceze.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación e creacion em la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da defectología. Madrid, 1997.

Submetido em: 26/01/2023

Aceito em: 28/01/2023