

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES ADQUIRIDOS POR GRADUANDOS DE PEDAGOGIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DE UM CURSO TEÓRICO- PRÁTICO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA, COM ÊNFASE NA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Carolina Rizzotto Schirmer_(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista da FAPERJ)

Leila Regina D'oliveira De Paula Nunes (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Modalidade: Comunicação Oral

Eixo Temático: Formação de professores em Educação Especial

Palavras-chave: Formação inicial, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada

Resumo

Com a crescente presença de alunos com deficiência, e em particular com dificuldades motoras, que se mostram incapazes de se comunicar oralmente nas salas de aula, a proposta da educação inclusiva enfrenta um grande impasse. Assim, se concebemos a escola como *locus* por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais e não apenas como ambiente de socialização, importantes transformações se fazem necessárias para que de fato ela se caracterize como inclusiva. A literatura sobre a educação desse alunado tem destacado mudanças em pelo menos dois aspectos: o emprego planejado e consistente da Tecnologia Assistiva (TA), mais especificamente, os recursos da Comunicação Alternativa/Ampliada (CAA) e a formação do professor. O texto descreve um estudo ainda em andamento sobre a formação inicial de professores para favorecer a acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência não oralizados

Introdução

A formação do profissional docente para atuar numa escola inclusiva convida os formadores de formadores a superar o modelo da racionalidade técnica, já que essa escola exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir educação com qualidade promovendo o avanço nos diferentes níveis (BEYER, 2004; CARVALHO, 2004).

A reestruturação das disciplinas didático-pedagógicas se coloca nessa discussão no sentido de que o ato de planejar, selecionar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação precisam superar aquela organização homogeneizadora do planejamento, que se apresenta, em sua maioria, como mera ação burocrática, a fim de que os futuros docentes percebam que com a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar há a necessidade de que a prática pedagógica, desde o ato de planejar, se configure em ação flexível, reflexiva para que atenda aos diferentes níveis, ritmos, interesses e motivações dos discentes (MESQUITA, 2009).

O presente estudo abrangeu a caracterização dos graduandos do curso de Pedagogia e a proposição de um curso de formação que teve como objetivo instrumentalizá-los para atuar com alunos com deficiência sem fala articulada. Apresenta ainda, os conhecimentos e concepções destes no primeiro módulo do curso de formação teórico-prático (60 horas em um semestre), fase em que participaram 40 alunos.

Método

Participantes

Foram convidadas a participar da pesquisa duas turmas do curso de Pedagogia da UERJ, totalizando 42 alunos. Responderam ao questionário 40 alunos regularmente matriculados nas disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica II” e “Pesquisa e Prática Pedagógica IV” as quais são oferecidas em no mínimo três semestres consecutivos. Também participaram

indiretamente do estudo uma terapeuta ocupacional, duas psicólogas (sendo que uma com formação também em psicopedagogia) e duas fonoaudiólogas, que fazem parte do grupo de pesquisa e ministraram as aulas teórico-práticas. As profissionais citadas faziam parte do Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação na Pessoa com Deficiência, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd UERJ).

Local e instrumentos

O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Educação da UERJ. O modelo do estudo foi um *survey* realizado através de questionário aplicado em sala de aula da Faculdade de Educação da UERJ.

Nesse estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: dois questionários de coleta de dados denominados Instrumentos 1¹ e 2² que foram respondidos pelos participantes; recursos de Tecnologia Assistiva utilizados em demonstrações, vivências e dinâmicas; Filme “O melhor dias de nossas vidas” e vídeos de usuários de Tecnologia Assistiva. Os vídeos continham informações sobre a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada, recursos de acesso ao computador, atividades de recreação e atividades escolares adaptadas.

Os recursos de alta e baixa Tecnologia Assistiva utilizados na formação envolveram três modalidades bastante utilizadas no contexto escolar: auxílios para a vida diária, recursos de acesso ao computador e comunicação alternativa e ampliada.

O filme “Os melhores dias de nossas vidas” (Inside I'm Dancing / Rory O'Shea Was) foi utilizado para discutir e exemplificar as várias modalidades de TA.

¹ **Instrumento 1** (pré-teste) - Avaliação do conhecimento dos graduandos de Pedagogia. Questionário contendo 21 questões fechadas e semi-abertas para identificação e caracterização dos alunos e 12 questões semi-abertas e abertas sobre conhecimentos dos mesmos sobre deficiência, TA, CAA.

² **Instrumento 2** - Avaliação do conteúdo do curso . Avaliação do conhecimento dos graduandos de Pedagogia. Questionário contendo 12 questões semi-abertas e abertas sobre conhecimentos dos mesmos sobre deficiência, TA, CAA.

Os vídeos de usuários de TA continham informações sobre a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada, adaptações de acesso ao computador, atividades de recreação e atividades escolares adaptadas. Todos os vídeos eram de indivíduos com deficiência em contextos escolares e familiares reais.

As atividades práticas envolveram o uso do *software Boardmaker*, símbolos gráficos como o *Picture Communication Symbols (PCS)*, figuras retiradas do *software Cliparts* e fotografias de jornais e revistas para a criação de pranchas e cartões de comunicação e atividade educacional adaptada.

Procedimentos gerais

O projeto foi submetido à apreciação da Direção da Faculdade de Educação da UERJ, que aprovou o mesmo. Após o aceite da direção o projeto foi encaminhado à Comissão de Ética em Pesquisa (Coep) da UERJ. O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa COEP da UERJ (parecer COEP 008.3.2009).

Para a realização do *survey* que caracterizou os graduandos do curso de Pedagogia da UERJ e suas concepções acerca da deficiência, deficiência física, TA e CAA, primeiramente o questionário foi elaborado pela pesquisadora e parte da equipe interdisciplinar (colaboradores) que compõe o Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação na Pessoa com Deficiência do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As questões foram adaptadas dos instrumentos validados por Gomes (2006) e Pelosi (2008). Após a elaboração, o questionário foi aplicado com uma turma de graduandos (23 alunos) de Pedagogia matriculados na disciplina Questões Atuais em Educação Especial para ser avaliado quanto a sua clareza e coerência. Os alunos responderam e fizeram críticas e sugestões. O questionário foi revisado e modificado com base nas críticas e sugestões.

Os graduandos das disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica II” e “Pesquisa e Prática Pedagógica IV” foram convidados a participar da pesquisa

no primeiro dia de aula do semestre no dia 03 de setembro de 2008. Após a apresentação do projeto e da equipe interdisciplinar aos alunos, aqueles que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Após a assinatura do TCLE os alunos responderam ao Instrumento 1 do curso de formação inicial.

Pensando no segundo estudo, o qual envolveu a oferta de um curso de formação teórico-prática dos alunos de graduação para atuar junto a alunos com deficiência na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, o projeto foi igualmente submetido à direção do Instituto Helena Antipoff (IHA), à diretora da escola especial, às professoras das turmas, aos alunos participantes e aos seus pais. A coordenadora do grupo de pesquisa e a pesquisadora reuniram-se com todos os interessados e apresentaram o projeto. Todos os que aceitaram participar assinaram o TCLE.

Foi aplicado o Instrumento 1 (pré-teste) sob a forma de um questionário contendo 21 questões fechadas e semi-abertas para identificação e caracterização dos participantes e 12 questões semi-abertas e abertas sobre conhecimentos dos mesmos sobre deficiência, TA, CAA. Ao término do curso os participantes responderam ao Instrumento 2 (pós-teste) com o objetivo de avaliar o conhecimento adquirido no curso, rever os conteúdos do mesmo e traçar os objetivos de trabalho para a continuação da formação no Estudo II.

A avaliação do curso e dos professores foi realizada através do Instrumento 2, no último item. A análise dos dados dos Instrumentos 1e 2 nortearam a organização do curso de formação inicial de 120 horas que foi realizado nos dois semestres seguintes, no período de março a dezembro de 2009.

Procedimentos específicos

A formação teve a duração de 60 horas e a carga horária de trabalho foi a mesma da disciplina que os alunos estavam cursando. As estratégias de organização das aulas e a escolha dos temas levaram em conta as necessidades e interesses dos graduandos. Todo o planejamento do curso foi discutido pela equipe interdisciplinar do Grupo de Pesquisa Linguagem e

Comunicação na Pessoa com Deficiência, do PROPEd da UERJ. A equipe programou o cronograma da disciplina bem como o material didático (leituras obrigatórias e complementares). As aulas foram organizadas para serem ministradas por duplas de professores com experiência na área e formação diferentes. O objetivo era o de demonstrar na prática a importância do trabalho da equipe interdisciplinar.

O objetivo geral da formação foi o de iniciar a preparação dos graduandos para atuarem junto a alunos com deficiência sem possibilidade de fala articulada. Os participantes receberam indicações de referências bibliográficas (livros, artigos, revistas) com o conteúdo de cada aula, além dos dois volumes do livro “Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de Pesquisas e Experiências”, organizado por Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, Márcia Gomes e Miryam Pelosi, os quais que foram doados a cada um dos alunos. Foram ofertadas aos alunos aulas expositivas, acompanhadas de farto material audiovisual e desenvolvimento de atividades práticas sobre os seguintes temas: Deficiência, Deficiência Física e Paralisia Cerebral; Tecnologia Assistiva e CAA.

Análise dos dados

Foram analisados apenas os dados pertinentes a esse estudo. O instrumento 1 continha perguntas fechadas, semi-abertas e abertas, possibilitando uma análise quantitativa e qualitativa e correspondem ao pré-teste. Em um segundo momento foram analisados o Instrumento 2, que continha perguntas semi-abertas e abertas, possibilitando uma análise quantitativa e qualitativa e correspondem ao pós-teste. A diferença entre os instrumentos é que o primeiro continha parte I e II e o segundo continha somente a parte II com o acréscimo de uma questão que corresponde a avaliação do curso e dos professores.

Tendo acesso aos dados cabe ao pesquisador encaminhar a análise a partir de uma categorização de temas, o que possibilita uma organização mais clara das informações obtidas na pesquisa. Neste caso, as respostas dos participantes foram classificadas em cinco categorias:

Categorias:
Caracterização dos graduandos do curso de Pedagogia
Deficiência – Terminologia e educação inclusiva
Tecnologia Assistiva
Comunicação Alternativa e Ampliada
Sugestões e comentários dos alunos

Triangulação das Informações

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma triangulação de dados em um processo que contempla a análise dos mesmos, cruzando as informações obtidas com os *questionários*, observações do entrevistador e referencial teórico.

Resultados

Os resultados sobre o conhecimento dos graduandos de Pedagogia da UERJ, colhidos através do Instrumento 1 e 2 estão expressos nas categorias abaixo. Responderam ao Instrumento 1- 40 alunos e ao Instrumento 2 - 37 alunos regularmente matriculados nas disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica II” e “Pesquisa e Prática Pedagógica IV”.

Categoria: Caracterização dos graduandos do curso de Pedagogia

Os dados sobre a caracterização dos graduandos de Pedagogia da UERJ, colhidos através do Questionário – parte I, mostraram um número significativamente maior de mulheres (92,5%) do que de homens na graduação de Pedagogia retratando a distribuição existente na profissão. A idade do grupo variou de 18 e 50 anos.

Cinquenta e cinco por cento dos participantes, ou seja 22 alunos, afirmaram que não haviam frequentado, ainda, curso dentro da temática Educação Especial.

Sabemos que durante o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os alunos têm obrigatoriamente duas disciplinas relacionadas à Educação Especial e algumas eletivas sobre essa temática; porém, alguns alunos referiram que *“as disciplinas são muito teóricas e que esperam que nessa pesquisa/curso eles tenham a possibilidade de viver a prática, que até o momento estava somente no papel”*.

Vinte e sete e meio por cento dos participantes, ou seja 11 alunos, afirmaram que haviam cursado alguma disciplina na área de Educação Inclusiva, sendo que 10 (25%) são os mesmos que freqüentaram alguma disciplina de Educação Especial.

Os 11 alunos (27,5%) que afirmaram já ter participado de algum curso ou disciplina na área.

Cinquenta e sete por cento dos participantes, ou seja 23 alunos, afirmaram que já haviam frequentado algum evento na área.

Noventa e sete e meio por cento dos participantes, ou seja 39 alunos negaram participação em curso ou evento que abordasse o tema CAA ou TA. Apenas um aluno havia participado de um curso com um total de 16 horas sobre CAA em 2008, na Universidade Estácio de Sá.

Vinte e cinco alunos (62,5%) têm algum parente ou amigo com deficiência.

Trinta e cinco alunos (87,5%) revelaram ter algum contato direto com pessoas com deficiência. A Figura 15 exhibe a frequência de alunos que indicaram os locais onde tem contato com elas.

O contato com pessoas com deficiência se dá em casa, na igreja, na escola e nos mais variados locais da comunidade (*rua, bairro, hospital, visita, perto de casa, casa de um conhecido, trabalho, trabalho de conhecido, academia, ação social, ONGs*).

Oito alunos (20%) reportaram ter trabalhado com pessoas com deficiência como auxiliar de serviço de educação ou cuidador. Quase a totalidade dos alunos (97,5%) respondeu que teriam disponibilidade e interesse em trabalhar com pessoas com deficiência. Todos os alunos afirmaram ter interesse e uma boa expectativa em relação ao curso.

Quanto à disponibilidade de dias e horários para participar do curso, 21 (52,5 %) dos alunos indicaram apenas o horário da aula (4as feiras de 9 as 12 horas). Os restantes 19 (47,5%) ofereceram outros dias e turnos para participar do curso.

Abaixo são apresentadas algumas falas de alguns dos alunos no que se refere às suas expectativas em relação ao curso. A maioria dos alunos demonstrou ter grandes expectativas e está muito motivada com a pesquisa.

“Aprender as formas de interação com alunos especiais, realizar a verdadeira inclusão, mostrando o potencial destas pessoas” (aluno 6).

“Espero que o curso amplie o meu conhecimento acerca do tema e também sobre a realização de pesquisas. Como já mencionei esta não é uma área a qual por opção gostaria de atuar, entretanto em Educação deve-se sempre conhecer as múltiplas faces que a compõe.” (aluno 10).

Quando indagados sobre o que eles gostariam de aprender, os temas sugeridos foram variados e carregados de sentimentos e pedidos:

“Tudo que faça referência à capacidade de pessoas com deficiência e a não incapacidade delas, e no que a gente pode ajudar, desenvolvendo dessa forma, idéias e conhecimentos a respeito, tanto das deficiências dessas pessoas como das nossas atitudes para com elas” (aluno 7).

Estas respostas revelam um real e possível investimento no aluno, confirmadas por *“um certo brilhar nos olhos de alguns”*, denunciando então, um desejo em “aprender com”, aprender com este aluno, aprender a buscar respostas, sanar dúvidas, diminuir inquietudes e desconstruir verdades solidificadas ao longo de sua vida.

Os resultados sobre o conhecimento dos graduandos de Pedagogia da UERJ pré e pós-teste, colhidos através do Instrumento 1 e 2 estão expressos nas categorias abaixo:

Categoria: Deficiência - Terminologia e Educação Inclusiva

No pré-teste quarenta e cinco por cento (18) dos alunos conceituou deficiência como um sinônimo para incapacidade. Abaixo alguns exemplos:

“Defino como deficiência é incapacidade do indivíduo de fazer algo como: andar, falar, interagir com a sociedade e de se desenvolver” (aluno 26).

Vinte e sete e meio por cento (11) dos alunos fez alguma referência à questão orgânica, por exemplo:

“Perda de alguma função física, neurológica e motora” (aluno 22); *“Impossibilidade momentânea ou não de algum membro, órgão ou qualquer outra coisa”* (aluno 39).

A deficiência apareceu como uma desvantagem para 5% (2) dos alunos, expressa como: *“uma barreira que a pessoa tem que enfrentar e encontrar meios melhores”* (aluno 29), *“uma barreira a ser vencida”* (aluno 40). Dezesete e meio por cento (7) dos alunos considerou a deficiência como algo *“anormal”*, *“que foge do padrão”*. Dois alunos não conseguiram defini-la.

Ao final do curso, após a aplicação do Instrumento 2 (pós-teste) encontramos nas respostas dos alunos uma maior variedade de termos, sendo que apenas 5 (13,5%) alunos utilizaram *incapacidade* para referir-se à deficiência. A maior parte dos alunos, 19 (51,3%) utilizou *“deficiência como limitação/restricção para função/atividade”* como: *“Deficiência é a impossibilidade de realizar alguma atividade de maneira convencional como os outros indivíduos”* (aluno 20). Dez alunos (27%) que utilizaram no pré-teste termos ligados a características orgânicas *“ausência/falta de algo/déficit/imperfeição”*. No pós-teste, 2 (5,4%) utilizaram *“comprometimento que foge dos padrões normais”*, e 1 (2,7%) utilizou *“não-eficiente”*.

Categoria: Tecnologia Assistiva (TA)

No pré-teste apenas 10 alunos (25%) afirmaram saber o que é TA, relacionando o conceito a algum recurso material tecnológico e a uma modalidade específica de TA, e assim não reconhecendo a TA como uma área

que envolve recursos e serviços, nem como uma área ampla de conhecimento, envolvendo a interdisciplinaridade. Abaixo a resposta de um aluno:

“A ajuda tecnológica a qualquer pessoa para desempenhar uma tarefa. Exemplo, a adequação de um teclado para uma pessoa com algum tipo de problema, possa digitar com mais comodidade” (aluno 1).

Apenas 3 alunos (7,5%) afirmaram saber o que é uma modalidade/categoria de TA, Contudo, somente um deles conseguiu conceituar de maneira correta:

“Uma modalidade de TA seria algum recurso ou item que contribua para uma maior independência de pessoas com necessidades especiais” (aluno 39).

A resposta ao pedido de exemplo de modalidade de TA mostrou que o aluno confundiu modalidade com recurso:

“Um acionador eletrônico colocado na cadeira de rodas de uma criança pode ser de extrema utilidade na educação, já que com esse acionador a criança pode responder as perguntas que o professor faz durante as aulas, dar sua opinião, ou seja, o aluno participaria de uma forma mais efetiva das aulas” (aluno 39).

Após o curso, todos os 37 (100%) alunos reportaram conhecer o que é TA. Quase metade, (16 alunos ou seja 43,2%) descreveram TA como sendo *“recursos que visam autonomia, independência, inclusão”*, 3 alunos (8,1%) como *“método/técnicas para facilitar”* e 4 (10,8%) como *“tipo de ajuda por meio de tecnologia”*. Sete alunos (18,9%) conseguiram descrever a área de maneira mais ampla como pode ser visto abaixo.

“TA é o uso de recursos e serviços que contribuem para a realização de habilidades básicas das pessoas com deficiência, promovendo a independência” (aluno 13).

“É uma solução de problemas funcionais, que faz uso de serviços e recursos, para pessoas com deficiência, com o objetivo de promover ainda, a independência e a inclusão das mesmas na sociedade. É usada para dar a autonomia à essas pessoas, facilitar o acesso delas em diversas situações e ambientes: em casa, na escola, nos meios de transporte. Também é conhecida na lei como ajudas técnicas” (aluno 20).

Contudo após o curso, 8 alunos (21,6%) confundiram os conceitos de TA e CAA. Com relação ao conhecimento do que é uma modalidade de TA, apenas 3 alunos (8,1%) conseguiram responder:

“São os diferentes tipos, os modos dos recursos para as pessoas deficientes” (aluno 25), “são as diferentes áreas/funções da TA, como por exemplo modalidade que auxilia a locomoção através de cadeiras de rodas, rampas, ônibus especiais. Seu uso facilita a frequência dos alunos na escola além de conceder maior autonomia na sala de aula”(aluno 36) e “modalidades são os vários campos de abrangência da TA. Há a questão física, de adaptações de objetos e assentos. Há a comunicação alternativa que é a aparte ligada a linguagem. A CAA pode ser utilizada para todos os processos educativos, dentro da escola ou não. A CAA é um caminho alternativo para que ocorra a comunicação”(aluno 37).

Praticamente todos os alunos conseguiram citar exemplos de modalidades: 22 alunos (59,4%) citaram a CAA; 12 (32,4%) a informática acessível; 6 (16,21%) os instrumentos que promovam independência em atividades da vida diária; 6 (16,21%) os recursos para mobilidade; 2(5,4%) os sistemas de controle de ambiente; 1(2,7%) referiu-se a adaptações do mobiliário; 1(2,7%) a órteses e próteses; 1(2,7%) à adequação postural e 1(2,7%) à acessibilidade arquitetônica. Contudo, quando questionados sobre recursos utilizados na educação, a maioria - 36 alunos (97,2%) citou a CAA.

Categoria: Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)

No pré-teste, os dados revelaram que a metade do grupo referia não saber ou ter uma idéia errônea ou vaga sobre o que é a CAA, mas quase a totalidade destacava sua importância para a inclusão do aluno com deficiência. Dezesete e meio por cento, ou seja 7 alunos afirmaram que não sabiam nada sobre CAA e trinta e cinco por cento, ou seja 14 alunos, conceituaram a CAA de forma errada ou muito vaga. Porém, 17 alunos (42,5%) tentaram conceituar, demonstrando já ter algum conhecimento sobre a área. Abaixo um exemplo:

“É aquela comunicação que te permite outras opções de acessibilidade à própria comunicação, ampliando suas possibilidades, contribuindo assim para o entendimento e o desenvolvimento das pessoas que tem dificuldade de se comunicar, por exemplo” (aluno 2).

A importância da CAA para o processo de inclusão da pessoa com deficiência foi considerada como muito importante por 36 alunos (90 %) e na justificativa emergiram expressões como *“para ampliar a comunicação”, “para ter uma comunicação”, “expressão dos desejos, opiniões”, “expressar e demonstrar o que ele está sentindo”* 11 (27,5%); *“facilita o processo de inclusão”, “promove a inclusão”* 9 (22,5%); *“promove a interação”* 7 (17,5); *“facilita o aprendizado”, “auxilia no desempenho escolar”* 7 (17,5%); *“melhora a compreensão”* 3 (7,5%); *“eleva a auto-estima”, “melhora a auto-estima”* 2 (5%); *“garante a participação”* 1 (2,5%).

Segundo os respondentes, a CAA *“auxilia na comunicação”* 45% (18), *“amplia as relações com o mundo”, “amplia as relações com a família e comunidade”* 20% (8); *“promove a independência”* 15% (6); *“melhora a compreensão”, “o entendimento”* 12,5% (5), *“promove interações”* 10% (4), *“facilita o desenvolvimento”* 7,5% (3); *“Na inclusão escolar e social.”* 7,5% (3). Apenas 7,5% (3) referiram não saber responder.

Quando indagados sobre a relação CAA e o planejamento do professor, 45% (18) dos alunos afirmaram que não sabem nada sobre isso; 12,5% (5)

referiram como *“algo muito importante”, “necessário”; “que o professor não está preparado”, “professor não está capacitado”* 5% (2). Parte dos alunos 22,5% (9) fez relações interessantes, a saber::

“Com os recursos da CAA tanto o planejamento em sala de aula, quanto o manejo, o saber o que fazer em diversas situações não serão vistos como impossibilidades, mas sim como desafios” (aluno 3).

“A relação dos recursos da CAA tem que caminhar junto ao planejamento de aula do professor. Ele já tem que pensar em incluir a CAA antes de começar seu planejamento” (aluno 32).

Com a conclusão do curso na aplicação do pós-teste, todos os alunos responderam saber o que é a CAA e descreveram corretamente a área, como pode ser verificado na descrição registrada abaixo:

“CAA é um tipo de TA. Essa especificamente ajuda na comunicação dos indivíduos, facilitando a expressão dos seus sentimentos, emoções, necessidades e além de nos ajudar a compreendê-los de uma forma mais correta” (aluno 12).

No pós-teste, os alunos ressaltaram a importância da CAA para o processo de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência, como pode ser visto abaixo:

“Se não existisse a CAA, não existiria inclusão para a pessoa com deficiência na comunicação, pois incluir não é colocar o aluno numa sala de aula e pronto, mas incluir é ter o aluno em sala e interagir com ele”(aluno 2).

Também no pós teste, todos os alunos justificaram como a CAA pode auxiliar a pessoa com deficiência:

“A pessoa com deficiência pode expressar seus sentimentos e suas vontades, seus desejos, o que ela quer comer, o que ela quer vestir, etc...tornando assim

uma pessoa mais independente, segura e confiante de sim mesma” (aluno 26).

No pré-teste, à pergunta sobre como os alunos imaginavam o trabalho do professor com alunos que não usam a fala articulada, 52,5% (21 alunos) responderam ser *“um trabalho difícil”, „muito difícil”, “exige esforço”, “árduo”, “precisa de boa dose de paciência”, “precisa de persistência”*; 15% (6) não sabiam; 15% (6) afirmaram que *“exige um preparo”*; 5% (2) consideraram que *“o professor não sabe trabalhar” (aluno 21), “Trabalho lento se ambos não sabem outras formas de comunicação” (aluno 28)*. Outros dois alunos afirmaram que *“o sucesso é satisfação”, “é gratificante”*. O aluno 8 disse que *“É um trabalho de pesquisa diário. A primeira coisa a ser feita deve ser conhecer o aluno e estabelecer uma forma de comunicação”*.

Depois do curso, apesar de 3 alunos (8,1%) afirmarem ser *“um trabalho difícil complicado/árduo”*, a dificuldade recebeu diferentes conotações :

“Um trabalho considerado difícil, entretanto um difícil diferente, um difícil prazeroso, pois a partir de tal complexidade, ele pode e deve buscar outros meios para que essa comunicação se realize, enfrentando os desafios, e buscando resultados que realmente façam diferença e que por consequência acaba lhe trazendo uma satisfação muito grande” (aluno 7); um difícil vislumbrando possibilidades: “Acredito que no inicio possa ser difícil, mas aos poucos o professor vai dispor de maneiras para trabalhar as habilidades desse aluno. Seja com o uso de pranchas, cartões, algo que possa auxiliá-los nessa comunicação” (aluno 33).

Após o curso, apenas 4 alunos (10,8%) não conseguiram ver a relação ou falar da relação existente entre CAA e o planejamento do professor. A maioria declarou que a CAA favorece a interação e a participação de todos.

Enquanto no pré-teste, 36 alunos (90%) confessaram desconhecer a utilização da CAA, após o curso, 27 alunos (72,9%) afirmaram já saber como

empregá-la, ainda que ainda não o tenham feito. Dez alunos (27%) disseram não sentir capazes de fazê-lo.

Categoria: Sugestões e comentários dos alunos

Dentre as sugestões e comentários ao final do curso, 18 alunos (48,6%) se referiram à necessidade e expectativa de haver mais prática na continuação da formação:

“A sugestão que eu daria era que a gente fosse aprender em campo” (aluno 18).

“Como se portar diante do aluno deficiente e ajudá-lo a se incluir no meio social em que ele vive e seria bom trabalhar a prática do assunto” (aluno 19).

Discussão e Conclusão

Em síntese, os graduandos de Pedagogia da UERJ em sua maioria eram do sexo feminino, com idade entre 18 e 20 anos, cursando entre terceiro e quinto períodos. Vinte e dois alunos (55%) afirmaram que não haviam freqüentado, ainda, curso ou disciplina dentro da temática Educação Especial. Sabemos que os cursos de Pedagogia do país diferem muito quanto à oferta de disciplinas de Educação Especial. Na graduação de Pedagogia da UERJ, por exemplo, os alunos têm duas disciplinas obrigatórias nesta área e várias eletivas à disposição. Segundo Cartolano (2007), na graduação em Pedagogia o que temos, em geral, é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. E é fato que ainda hoje muitos cursos de Pedagogia são organizados de forma dual ou até por áreas de deficiência.

Segundo Bueno (2002), nas instituições de ensino superior do Brasil, dos 58 cursos de licenciatura para o ensino básico, 30 (51,7%) ofereciam disciplina de Educação Especial, nas licenciaturas de 5ª a 8ª série, apenas 11 (19%) ofereciam a disciplina, evidenciando o baixíssimo número de disciplinas de Educação Especial nos cursos que formam professores em nosso país.

Em um estudo mais recente, Bueno e Marin (2009) relatam que a publicação da Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, regulamentou a exigência contida no inciso III, do Art. 59 da LDBEN, assegurando aos alunos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (Brasil. CNE. 2001). Porém, a resolução considera, ainda, como professor capacitado “para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados” (§ 1º, do Art. 18). Segundo eles, informações esparsas, colhidas junto a acadêmicos envolvidos com a educação especial, há hoje um número significativo de universidades e instituições de ensino superior que incluíram, em suas licenciaturas, disciplinas sobre educação especial ou educação inclusiva, cujos conteúdos e abordagens parecem ser muito diversificadas.

Almeida (2005) constata grandes diferenças em disciplinas com este teor nas universidades do estado do Mato Grosso do Sul com um número variável de disciplinas por instituição (cinco na UCDB, quatro na UFMS e apenas uma na UNIDERP e UEMS).

Segundo Bueno e Marin (2009), a análise das denominações dessas disciplinas permitiu apontar grande diferenciação de enfoques: Introdução/Fundamentos/Tópicos de educação especial; Educação de Portadores de NEE; Psicologia dos portadores de NEE; Prática de ensino a portadores de NEE; Prática de ensino a alunos com dificuldades de aprendizagem; Atividade física adaptada; Matemática para a educação especial. Verificou, ainda que, com exceção de dois cursos de Educação Física e um de formação de professores de Matemática, essas disciplinas eram ofertadas somente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais, isto é, em nenhuma outra licenciatura havia disciplinas referentes à escolarização de alunos com deficiência.

A maioria dos graduandos de Pedagogia da UERJ revelou no *survey* que havia cursado alguma disciplina na área de Educação Inclusiva e ou Educação Especial, e que já o tinha feito porque havia se inscrito em alguma disciplina eletiva específica que abordava o tema. Todavia., alguns referiram que *“as disciplinas são muito teóricas e que esperam que nessa pesquisa/curso eles tenham a possibilidade de viver a prática, que até o momento estava somente no papel”*.

Analisando as respostas dos participantes, verificamos a não distinção entre os termos *educação inclusiva* e *educação especial*. Os alunos consideram-nos como sinônimos.

Ora, a Educação Especial constitui um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2006), enquanto a Educação Inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social. Constitui um novo paradigma que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. *“O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças”* (MENDES, 2002, p. 61).

Quase a totalidade dos sujeitos deste estudo não participou de curso na área de CAA e TA. Este é um dado preocupante, pois se os alunos em sua maioria demonstram interesse em trabalhar com pessoas com deficiência, como será possível a atuação deles se eles não receberem conhecimento na área? Beyer (2006) destaca que a construção de caminhos conectados com a formação, inicial ou continuada, do educador, deve possibilitar a ele uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo.

Apenas 25 (62,5%) dos alunos tinham conhecimento e convivência com alguma pessoa com deficiência. Apesar disso, percebeu-se que os alunos não distinguiam *diagnóstico* e *deficiência*. Este dado reforça a idéia de que ainda na

Educação existe um grande peso da medicalização do sujeito e que essa concepção define nossa atitude perante uma pessoa com deficiência. Um aluno pode ter uma deficiência sem sentir-se deficiente quando o poder público provê, em suas escolas, meios de acessibilidade que garantem o direito de ir e vir e quando as barreiras de aprendizagem são removidas pelos recursos disponíveis, tanto materiais quanto humanos.

A deficiência, vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos (BERSCH; MACHADO, 2007).

Em relação às concepções, percebeu-se modificações significativas em grande parte do grupo de alunos. Se antes do curso, 45% dos alunos conceituavam deficiência como um sinônimo para incapacidade, após o curso apenas 13,5% mantinham a mesma concepção. Com efeito, esta perspectiva corrobora o preconceito vigente em nossa sociedade, onde a pessoa com deficiência é ainda percebida, pelo senso comum, como um ser incapaz. Para superar tal visão é preciso que entendamos a incapacidade como resultante da interação entre a deficiência do indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição na participação social e os fatores ambientais (atitudes e políticas), que podem atuar como facilitadores ou se tornarem barreiras ainda maiores para a inclusão (BERSCH, 2009).

O fato de que quase metade do grupo de participantes não possuía contato mais significativo ou vivência com pessoas com deficiência explica respostas nas quais enfatizam a necessidade da prática, porque a prática garantiria o contato ou a vivência da área. Precisamos estar atentos para o fato de que a formação de professores na atualidade deve estar pautada na prática reflexiva.

Ramos (2005) ressalta que esta tendência está muitas vezes refletida nos currículos dos cursos e nos discursos dos professores-formadores. Entretanto, há dúvidas se esta tendência tem realmente beneficiado os professores em formação. Como os professores em formação poderão ser

reflexivos com algo que desconhecem na vida cotidiana, como a experiência direta com pessoas com deficiência? Muito frequentemente seus estágios falham em prover tais experiências.

Schön (1985) propõe a formação de professores valorizando a experiência e a reflexão na experiência, através da prática na formação profissional, mas uma prática refletida que lhes possibilite responder a questões novas, nas situações de incertezas e indefinições. Ao verificar que quase 98% dos alunos se mostraram disponíveis e interessados em trabalhar diretamente com pessoas com deficiência e exibiam grande expectativa com relação ao curso proposto consideramos a urgência em repensar a metodologia utilizada em nossas disciplinas. Parece que encontramos nesta categoria analisada o primeiro ponto-chave para a organização de nossa formação, a valorização da prática reflexiva.

Zeichner (1992) através de pesquisas desenvolvidas junto a professores formula três perspectivas a serem acionadas: a prática reflexiva centrada no exercício profissional dos professores por eles mesmos e nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Zeichner (1993) interpreta o movimento da prática reflexiva como: uma reação a imposições de cima para abaixo sobre as questões de ensino; uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do bom ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; o reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos bons professores (noção de “conhecimento na ação” de Schön); o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor, e sendo assim, os cursos de formação de professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a

habilidade necessária para isso, assumindo dessa forma, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

A percepção do trabalho do professor também sofreu modificação. Enquanto no pré-teste este trabalho foi considerado por 52,5% dos alunos como *“um trabalho difícil”*, *„muito difícil”*, *“exige esforço”*, *“árido”*, *“precisa de boa dose de paciência”*, *“precisa de persistência”*, no pós-teste apenas 8,1% dos participantes continuavam a pensá-lo como um trabalho difícil. Porém até mesmo esses alunos já conseguiam refletir sobre as dificuldades modificando o sentido do termo, relacionando-o com prazer, desafio, vislumbrando inúmeras possibilidades e justificando que a dificuldades encontrada se dá pelo fato desse trabalho ser diferente.

Muitos estudos nas áreas de Educação, TA e CAA evidenciam a importância destes recursos e serviços para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e também destacam a necessidade da apropriação desse conhecimento por parte dos professores e profissionais da saúde em formação (PELOSI, 2000; PELOSI, 2008; NUNES, 2008; BERSCH, 2009; NUNES, 2009).

Pelosi (2009) analisou a formação em serviço dos terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos do município do Rio de Janeiro, a maioria dos profissionais com formação superior a cinco anos e especialização. Os resultados do pré-teste realizado no início do curso de formação em serviço apontaram para a in experiência do grupo no trabalho de Tecnologia Assistiva. A autora constatou que a maioria dos profissionais desconhecia as estratégias de seleção dos recursos de Comunicação Alternativa (83%) e a utilização de pranchas de comunicação (67%), comunicadores (91%) e computadores adaptados (80%). Nas questões relacionadas à inclusão escolar, poucos profissionais (24%) assinalaram serem capazes de avaliar e determinar as necessidades do aluno. O que evidencia carência de conhecimento na área da TA e CAA na formação inicial desses profissionais. Ela também fez uma análise da formação dos professores itinerantes do município do Rio de Janeiro, todos com curso superior, formados há mais de 10 anos. Mais da metade havia frequentado algum curso de comunicação alternativa. A análise

do conhecimento inicial dos participantes mostrou que os professores conheciam os itens relacionados à baixa tecnologia e adaptação do material escolar, mas tinham dúvidas. Os itens relacionados com a alta tecnologia, incluindo as questões sobre o acesso ao computador foram assinalados, pela maioria dos participantes, como desconhecidos. O que também evidencia falhas na formação inicial desses profissionais.

Rocha *et.al.* (2003) relatam que os professores desconhecem questões básicas sobre as condições da deficiência de seus alunos e se sentem impotentes para realizar ações pedagógicas. A ignorância sobre os aspectos peculiares da deficiência e o desconhecimento sobre suas potencialidades gera situações de medo, recusa e preconceito em relação à permanência do aluno na sala de aula ou em relação à sua capacidade de aprendizado.

A comparação dos questionários realizados antes (pré-teste) e após a oferta do curso teórico-prático (pós- teste) de 60hs sobre TA com ênfase em CAA, em sua grande maioria, foram modificados positivamente. Em relação ao ganho de conhecimentos, ficou evidente através dos resultados que o curso atingiu os objetivos propostos. Em síntese, antes apenas 30 (75%) alunos referiam não saber o que é TA, quase 50% também não sabiam o que é a CAA. Após o curso todos os 37 (100%) alunos referiram saber o que é TA e a CAA. Reconhecendo sua importância para a pessoa com deficiência, conseguindo fazer relações com a sua aplicabilidade na área educacional e percebendo também sua importância para a inclusão da pessoa com deficiência.

Os dados revelam que por mais que o curso tenha sido oferecido com vivências, demonstrações de recursos, confecção de pranchas e cartões, exibição de vídeos de usuários e filmes, tais atividades não se configuraram como a prática que eles esperavam. A prática para eles é a *“ida ao campo”*, *“entrar na escola”*, *“conhecer pessoas com deficiência”*. A formação para o trabalho docente inclusivo convida à superação do modelo da racionalidade técnica, o qual compreende que *“a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”*

(CONTRERAS, 2002, p. 90/1). Para Beyer (2003), Carvalho (2004), Damasceno *et al.* (2006), a educação inclusiva exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir educação com qualidade a esses alunos promovendo o avanço nos diferentes níveis da educação básica.

A organização da formação inicial precisa considerar a necessidade e as exigências dos alunos da graduação. É necessário identificar suas concepções, os conceitos que pretendem construir, as metodologias de ensino e os conhecimentos prévios sobre os temas a serem propostos. Através da identificação das dificuldades e necessidades e do conhecimento prévio do grupo, será possível planejar um efetivo programa de formação.

Referências bibliográficas

BERSCH, R.; Pelosi, M. *Tecnologia Assistiva: Recursos de acessibilidade ao computador*. Portal de Ajudas Técnicas para a Educação. Secretaria de Educação especial- Brasília: ABPEE – MEC: SEESP, 2007.

_____. *Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. ; MARIN, Alda Junqueira. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois*. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: ABPEE, 2009.

CARTOLANO, M. T. P. *Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial* Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998.

CHURCH, G.; GLENNEN, S. *The handbook of Assitive Technology*. San

- Diego, Califórnia, EUA. Singular Publishing Group, 1992.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão pública e práticas pedagógicas. In: (Org.) M. C. R. de Góes; A L. F. de Laplane (Orgs) *Políticas e Práticas de Educação Especial* (pp. 21-2/48) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: 29ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu/MG, 15 a 18 de out. 2006.
- GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. Em S. L. Glennen e D. DeCoste (Eds). *The handbook of augmentative and alternative communication*, (pp. 3-20). San Diego, Singular, 1997.
- GOMES, M. *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla*. Dissertação de Mestrado defendida Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: D M. Jesus, C.. Baptista, M.. Barreto e S.. Victor (Org.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 21-31) Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.
- MESQUITA, A.M.A. *Discutindo A Formação Inicial De Professores No Contexto Da Inclusão*. Londrina, 2009.
- NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 34 (1), 2-13, 2008.
- NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

- _____ *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla* . Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. proc. 26/110235/2007) e CNPq (proc. 473360/2007-1), 2007.
- OLIVEIRA, J. I. S. *Ressignificação de um olhar em formação sobre a alfabetização de um aluno com Paralisia Cerebral*. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) Centro Universitário Feevale, 2007.
- PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.
- _____ *Inclusão e Tecnologia Assistiva* . Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- PRIETO, R. G. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. *Anais do X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: 10 anos de Educação Inclusiva no Espírito Santo* (pp. 103-112) Vitória, ES: UFES, 2006.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.77-91,1995.
- SOTO, G; VON TETZCHNER, S. Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings. In: S. von Tetzchner e N. Grove (Orgs), *Augmentative an alternative communication developmental issues* (pp 287-299). London: Whurr, 2003.
- VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414, 2007.

- VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. The development of alternative forms. Em. S. von Tetzchner e N. Grove (Orgs) , *Augmentative and alternative development issues* (pp.1-27). Londres: Whurr, 2003.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVO, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 117-138, 1992.
- _____. Action research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research* 1(2), p. 199 - 219, 1993.